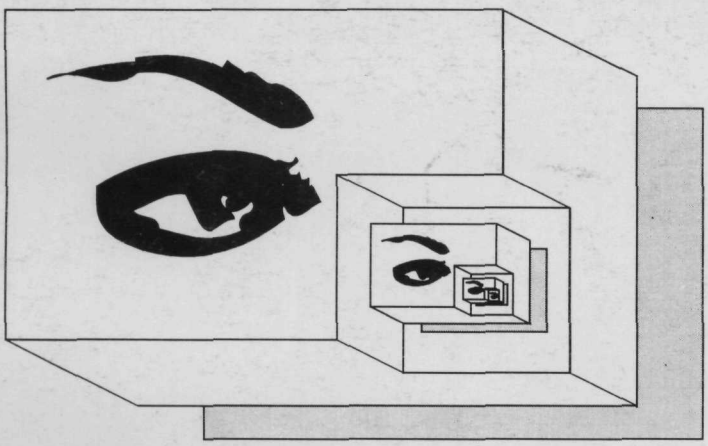
Universitatea "Al. I. Cuza" Iasi
Catedra de pedagogie
Catedra de psihologie

Institutul de Stiinte ale Educatiei
Filiala Iasi

Casa Corpului Didactic Iasi

PSIHOPEDAGOGIE



pentru examenul de definitivat si gradul didactic II

Editura
Spiru Haret

Universitatea "Al.I.Cuza" Iaşi
Catedra de pedagogie
Catedra de psihologie

Institutul de Ştiinţe ale
Educaţiei
filiala Iaşi

Casa Corpului Didactic Iaşi

PSIHOPEDAGOGIE

(pentru examenul de definitivat şi gradul didactic II)

ANDRIEŞ C. LUCIAN
Nr 2531
Biblioteca Personală

Editura SPIRU HARET
Iaşi
1995

Coordonatori:
Adrian NECULAU Teodor COZMA

Autori:

Andrei COSMOVICI
Teodor COZMA
Carmen CREŢU
Constantin CUCOŞ
Ion DAFINOIU
Ioan GRIGORAŞ
Mihaela Luminiţa IACOB
Mihaela IANĂŞI
Cristina NEAMŢU
Adrian NECULAU
Tiberiu RUDICĂ
Liliana STAN

Editura "Spiru Haret"

Casa Corpului Didactic
Str. Octav Botez nr. 2A,
6600, Iaşi

Tehnoredactare computerizată:
ing. Daniel DIMITRIU

Coperta:
Dragoş ANDREI

Toate drepturile revin Editurii SPIRU HARET

PREFAŢĂ

PSIHOPEDAGOGIE

Învăţământul românesc se află într-un moment de opţiune: ***stagnare,*** *consolidarea unui ethos pedagogic considerat de unii satisfăcător sau* ***inovare,*** *schimbare structurală, depăşirea crizei cronice diagnosticate de experţi?*

O analiză întreprinsă de cercetătorii din Institutul de Ştiinţei ale Educaţiei, în 1993, constată "persistenţa unor blocaje" care riscă să stopeze ritmul general de reformă socială, viitorul acesteia. ***Starea de blocaj*** *se reflectă printr-o "acomodare cu deficienţele" prin aşteptarea unor acte "providenţiale", de sus în jos, care să rezolve totul, prin credinţa că noua lege a învăţământului va fi leacul universal, prin supralicitarea tacticii "paşilor mărunţi". Criza, cred analiştii amintiţi, se manifestă prin incapacitatea politicii educaţiei de a defini obiectivele reformei (criza politicii educaţionale), absenţa unei diagnoze complete asupra situaţiei învăţământului românesc (criza de auto-cunoaştere), necunoaşterea obiectivelor reformatoare şi lipsa competenţei în domeniul managementului schimbării (criza de cunoaştere), criza sistemului de formare a personalului didactic (criza resurselor), centralizarea excesivă a structurilor de decizie, insuficienţa resurselor financiare, menţinerea paradigmei planificării socialiste care a devenit inoperantă în perioada de tranziţie (criza capacităţii de proiectare)*[1].

Orice reformă a învăţământului constituie un proces socio-cultural de schimbare a structurilor existente, a practicilor educative, a atitudinilor şi stilurilor pedagogice. Toate aceste componente sunt în interacţiune, ele nu pot fi disociate, abordate

---

[1] Vezi **Cartea Albă** editată de Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, cu titlul *Reforma învăţământului din România: condiţii şi perspective* (coordonator: Cezar Bîrzea), Bucureşti, 1993.

separat sau selectiv. Obiectivele prioritare, cred autorii ***Cărții Albe****, sunt democratizarea sistemului educativ, ameliorarea calității învățământului, creșterea rolului social al educației. Adică o schimbare radicală a întregului proces de formare, o reformă profundă care să contribuie la depășirea crizei morale pe care o traversăm. După atâtea decenii de recul, nu ne putem permite reforme parțiale, discrete, de circumstanță. Niciuna dintre reformele autentice din trecutul nostru n-au fost reforme de suprafață. Reformele lui Haret, Gusti, Andrei au năzuit să schimbe omul, personalitatea celui educat, să-l articuleze timpului său. Finalitatea reformei de astăzi nu poate fi alta. "O reformă reușită, scrie profesorul George Văideanu, este acea transformare socio-pedagogică aflată în urmărirea unor obiective stimulative și prioritare care ajunge să sporească coerența și flexibilitatea sistemului, să inoveze conținuturile învățământului asigurând caracterul lor interdisciplinar și, mai ales, să amelioreze tehnologia didactică și performanțele elevilor. Așa încât, reușita unei reforme se manifestă și se verifică în practica educațională. Cea mai dificilă transformare este cea a mentalităților și a stilurilor pedagogice ale învățătorilor, profesorilor de liceu și universitari"*[2].

Iar pentru ca reforma să reușească - după același autor - e necesară angajarea tuturor agenților și instituțiilor competente, promovarea și menținerea unei atmosfere favorizante inovării. "Apostolii reformei" nu sunt decidenții, ci oamenii școlii, cei care pot demonstra ***cum*** *se poate inova, transforma ethosul școlar. Școala, prin climatul ce-l întreține, prin calitatea prestațiilor actorilor sociali (profesori, elevi) livrează produse de calitate societății sau poate produce rebuturi. Insistăm asupra ideii că reforma începe de jos, prin acțiunile și interacțiunile beneficiarilor. "Într-adevăr, pentru a ajunge la reușita școlară elevul trebuie să beneficieze de o școală, ea însăși reușită ca instituție educativă, iar aceasta, la rândul ei, nu poate fi decât produsul unei reforme reușite. Cu alte cuvinte, succesul sau insuccesul unei reforme a învățământului se identifică și se evaluează în practica școlară și universitară, în performanțele*

[2] **De la Lege la Reforma Învățământului** volum editat de "Tribuna învățământului" f.a.

obţinute de profesori şi de elevi sau studenţi"[3].

Cu ce ar trebui să începem? Părerea noastră este că imperativ este să nu trecem imediat la acţiuni, ci la construcţia unei noi paradigme a sistemului de educaţie. Într-o perioadă în care Instrucţia e adesea în divorţ cu Educaţia, Învăţărea cu Formarea, Teoria cu Practica, Tehnologia cu Umanismul, Specializarea cu Cultura generală, se impune o re-gândire a termenilor. E nevoie, crede un reputat pedagog francez contemporan, de "o schemă de echilibru" care să înglobeze ***societatea - individul - civilizaţia şi cultura (ştiinţa),*** *articulându-le prin educaţie, dezvoltare personală, socializare, personalizare, formare în spiritul umanismului şi respectului pentru ştiinţă şi cultură. Formele pe care le propune André de Peretti*[4] *pentru a "implanta" aceste valori sunt multiple: sesiuni de priză de contact, seminarii de iniţiere sau reîmprospătare a cunoştinţelor şi analiză a nevoilor, sesiuni de alegere a itinerarului de formare, stagii de sinteză sau explorare, constând din cursuri şi lucrări practice, laboratoare. Totul, crede André de Peretti, e stilul contactelor, calitatea interacţiunii actului de formare, "textura culturală" a comunicării didactice. Actul educativ are, fără îndoială, o amprentă culturală.*

Din păcate, formarea iniţială pentru meseria de profesor, ca şi strategia perfecţionării ulterioare nu a cunoscut o schimbare în anii din urmă. În unele cazuri s-au abandonat chiar achiziţiile validate de practică. Şabloanele, schemele, limbajul dogmatic inundă, încă, câmpul educativ, spaţiul formării. Se gândeşte adesea în spiritul pedagogiei din deceniile cinci - şase.

Noi propunem învăţătorilor şi profesorilor, angajaţi în efort de (auto)perfecţionare, o nouă şansă de informare. Lucrarea de faţă acoperă programele de perfecţionare pentru pregătirea psihopedagogică a profesorilor. Dar, încercăm, în acelaşi timp, să devenim o alternativă la pedagogia închistată, dogmatică, cu care am fost obişnuiţi până acum. Am încredinţat multe dintre capitole unor tineri universitari sau cercetători, dar am apelat şi la psihologi şi pedagogi cu experienţă, cunoscuţi

---

[3] *Ibidem*

[4] André de Peretti, **Organiser des formations,** Paris, Hachette, 1991

prin lucrările lor anterioare. Cititorul va putea să găsească, sperăm, semne ale schimbării discursului pedagogic: informație nouă, terminologie modernă, stil alert. Suntem conștienți că demersul nostru are încă fisuri. Sperăm să le îndepărtăm la o ediție viitoare. Așteptăm opiniile și sugestiile cititorilor.

Coordonatorii

Iași, 10 aprilie 1994

CUPRINS

ANDRIEŞ C. LUCIAN
Nr 2531
Biblioteca Personală

PSIHOPEDAGOGIE

Educaţia şi problematica lumii contemporane	3
Societatea contemporană şi şcoala. Probleme ale reformei învăţământului în România	17
Educaţia formală, nonformală şi informală	25
Aspecte ale dezvoltării psihogenetice şi ale problematicii educabilităţii	33
Structura şi dinamica personalităţii	55
Educaţia moral-civică (Formarea moralităţii şi civismului)	69
Condiţionarea psihologică a instruirii	91
Învăţarea şcolară	97
Procesul de învăţământ - sistem de funcţionalitate. Competenţe ale profesorului în conducerea procesului de învăţământ	107
Finalităţile educaţiei şi operaţionalizarea obiectivelor pedagogice	117

PSIHOPEDAGOGIE

Orientări actuale în problematica curriculum-ului	125
Normativitatea activităţii şcolare (Principiile procesului de învăţământ)	147
Predarea. Probleme contemporane	159
Tehnologia procesului instructiv - educativ	177
Raţionalitatea activităţii instructiv - educative şi proiectarea pedagogică	195
Evaluarea rezultatelor activităţii şcolare	205
Creativitatea şi cultivarea ei în şcoală	219
Relaţiile pedagogice şi rolul lor în dinamica procesului de învăţământ	227
Comunicarea didactică	237
Psihosociologia grupurilor şcolare	253
Orientarea şcolară şi profesională	267
Succesul şi insuccesul şcolar. Psihopedagogia elevilor cu aptitudini înalte	277
Prevenirea şi combaterea devierilor de comportament la elevi	287
Cercetarea pedagogică şi inovarea în învăţământ	299

EDUCAŢIA ŞI PROBLEMATICA LUMII CONTEMPORANE

Teodor Cozma

PSIHOPEDAGOGIE

1. De la probleme de anvergură mondială la "problematica lumii contemporane"

În ultimile decenii savanţii, dar şi oamenii politici sau responsabilii diferitelor sectoare ale vieţii sociale, au început prin a identifica un nou tip de probleme, care se impuneau atât prin caracterul lor grav şi presant, cât şi prin dimensiunile lor regionale sau universale. În acest mod s-au identificat probleme cum sunt: deteriorarea continuă a mediului marin sau a atmosferei, caracterul limitat al resurselor naturale, caracterul galopant al creşterii demografice etc.

Aceste probleme, care la început păreau rezervate doar savanţilor, liderilor diferitelor sectoare şi oamenilor politici, au început să devină probleme concrete şi deschise pentru toţi oamenii.

Foarte curând s-au descoperit conexiunile dintre aceste probleme, caracterul lor interdependent fiind izbitor şi de neeludat. Astfel, s-a constatat că dezvoltarea nu poate avea loc fără pace, că pacea nu poate fi autentică fără respectarea drepturilor omului şi asigurarea libertăţilor fundamentale, că la rândul lor aceste libertăţi şi drepturi sunt iluzorii acolo unde domneşte mizeria, foametea şi analfabetismul.

Aceste evoluţii l-au condus pe Aurelio Peccei, fostul preşedinte al Clubului de la Roma, la introducerea unui nou concept, anume cel de "problematică a lumii contemporane".

Conceptul s-a impus şi el este folosit astăzi în mod frecvent. El pune în lumină caracteristice acestei problematici, care se impun atât colectivităţilor naţionale, cât şi grupurilor şi în cele din urmă persoanelor.

➢ **caracter universal**, în sensul că nici o ţară şi nici o regiune de pe glob nu se poate plasa în afara acestei problematici;

➢ **caracter global**, în sensul că ea afectează toate sectoarele vieţii sociale, constituind o sursă de probleme deschise şi în multe cazuri de dificultăţi atât pentru sfera vieţii materiale, cât şi pentru cea a vieţii spirituale;

➢ **o evoluţie rapidă şi greu previzivilă**, în sensul că oamenii se văd adesea puşi în faţa unor situaţii complexe pentru care nu sunt pregătiţi, pentru abordarea cărora nu au metode sau soluţii adecvate;

➢ **caracter pluridisciplinar**, adică cu conexiuni puternice şi numeroase; în faţa acestor noi demersuri epistemologice, oamenii, tentaţi să folosească demersuri unidisciplinare şi nu pluridisciplinare, se văd dezorientaţi;

➢ **caracter prioritar sau presant**, în sensul că presiunile exercitate asupra comunităţii mondiale şi a fiecărui comunităţi naţionale sunt puternice, de neeludat, cerând răspunsuri prompte, cooperare, ingeniozitate şi deseori eforturi financiare importante.

Problematica lumii contemporane a generat atât în sfera politicii şi culturii, cât şi în cea a educaţiei un număr de imperative care sunt din ce în ce mai bine precizate: apărarea păcii, salvarea mediulu, promovarea unei noi ordini economice etc. Aceste imperative se regăsesc sub formă de recomandări şi rezoluţii adoptate de ONU, UNESCO, de diferite guverne şi organizaţii guvernamentale, a apărut o întreagă literatură pedagogică consacrată lor.

Care a fost răspunsul sistemelor educative şi al responsabililor educaţiei dat acestor imperative? (1). În mod sintetic, putem desprinde două puncte de vedere. Este vorba, pe de o parte, de poziţia celor sceptici, care consideră că sistemele educative nu au şi nu pot avea un rol important în pregătirea lumii de mâine, în consolidarea unui viitor mai bun. Pe aceste poziţii se situează toţi cei ce consideră că şcoala ar fi în declin (2). În opoziţie cu această teză se situează atât UNESCO, cât şi un mare număr de specialişti care cred în puterea educaţiei şi în capacitatea ei de a contribui cu resursele specifice la constituirea viitorului (3). În programele UNESCO se subliniază şi ideea că educaţia nu poate rezolva ea singură totalitatea problemelor lumii contemporane, dar că nu se poate concepe soluţionarea temeinică şi durabilă a gravelor probleme actuale fără contribuţia sistemelor educative (4).

2. Educaţia - mediator al ştiinţei şi tehnicii în epoca contemporană

Trebuie să amintim, în acelaşi timp, că transformarea existenţei contemporane are loc sub acţiunea a diverşi factori între care o importanţă particulară are dezvoltarea ştiinţei şi tehnicii. Progresul real nu e posibil prin multiplicarea factologică şi prin proliferarea haotică de informaţii, a căror aglomerare ameninţă spiritul cu strivirea, ci prin ordine, sistematizare, sinteză, orizont larg etc.

În acesta din urmă privinţă cea de a doua jumătate a secolului promovează orientări integralist-funcţionaliste ce determină o atitudine epistemologică unitară de concepere a cunoştinţelor şi a instrumentelor de acţiune. Spiritul epocii atestă o vocaţie globalistă în ordonarea stocului imens de date cucerite pe calea investigaţiei ştiinţifice şi prin conceptualizarea experienţei practice.

Asamblarea informaţiilor într-o perspectivă globală nu e posibilă fără o permanentă structurare şi restructurare a acestora în conformitate cu investigaţia interdisciplinară şi cu perspectiva filosofică. Însă noul orizont al ştiinţei şi tehnicii, care a dobândit o amploare fără precedent, n-ar putea fi pătruns şi utilizat fără anumite precizări şi diferenţieri impuse de cerinţele aplicării şi utilizării în viaţa practică.

Când este vorba de propagarea conţinuturilor ştiinţei şi tehnicii, a culturii în general, calea nu poate fi alta decât aceea a decodării abstracţiilor într-un limbaj

accesibil celor supuşi pregătirii (învăţării). E clasica cerinţă a transpunerii logicii ştiinţei în logica pedagogică, singura în măsură să satisfacă exigenţele unei informatizări de tip şcolar, adică progresivă şi sistematică.

În epoca noastră, dezvoltarea societăţii şi a individului, puternic impulsionate de progresul ştiinţei şi tehnicii, se găseşte în legătură cu educaţia şi cu producţia. Dimensiunile producţiei, ca şi ale productivităţii muncii, se află sub puterea ştiinţei şi ambele sub incidenţa educaţiei.

Preocupările specialiştilor pentru dezvoltarea economico-socială îşi îndreaptă privirile către descoperirea acelor modalităţi care să faciliteze traducerea ideilor ştiinţifice în valori economice.

Pentru potenţarea gândirii ştiinţifice şi a aplicării acesteia, laboratoarele tehnologice au descoperit modalităţi de stimulare reciprocă. Se constată că foarte adesea progresele ştiinţei sunt în legătură directă cu valoarea producţiei şi aceasta la rândul ei cu rapiditatea transpunerii în lucru a descoperirilor ştiinţei. Mai mult, descoperirile ştiinţei pot deveni foarte productive traducându-se în valori direct finaciare, pe calea elaborării şi vânzării de patente. Se discută, astfel, tot mai mult despre posibilitatea de a dezvolta în cadrul unităţilor de învăţământ producerea de "savoir" mai presus de producerea de bunuri, iar producerea de cunoştinţe este o chestiune de educaţie.

Specialiştii înţeleg prin "savoir" în sens restrâns, ansamblul de cunoştinţe disponibile la un moment dat, care pentru a fi utilizabile trebuie să se manifeste ca informaţie, ca un element semnificant, susceptibil de a fi transmis într-un semnal sau o combinaţie de semnale. În sens lărgit "savoir"-ul semnifică în plus atitudini şi condiţii intelectuale, tehnici de studiu, modalităţi specifice de comunicare a informaţiilor.

Producerea de "savoir" în şcoală este producerea de ştiinţă, dar şi de cercetători, deci de persoane capabile să producă la rândul lor "savoir"-ul care să fie încorporat în tehnici noi de producţie. Sub acest aspect, ca şi în cazul celor de mai sus, educaţia apare ca o modalitate de reproducţie a "savoir"-ului, ca reproducţie la nivel ideatic (intelectiv) a condiţiilor economico-sociale. De aici, diferenţierea "savoir"-ul necesar activităţilor intelectuale anexe şi "savoir"-ul propriu perpetuării raporturilor de producţie.

Oricum, obiectivul producţiei educaţionale este, mai presus de producţia de bunuri, o producţie de forţă de muncă corespunzătoare cerinţelor industriei, vieţii economico-sociale şi, în acelaşi timp, o producţie de cunoştinţe, idei, atitudini ştiinţifico-tehnice.

De altfel, graniţele dintre producerea de valori teoretice şi producerea de valori materiale se estompează pe măsura valorificării economice a ideilor.

Desigur, toate acestea sunt implicate în producerea "savoir"-ului la care se adaugă însă efortul de creare, expresie, tratament (triere, clasare, sintetizare etc.).

Firește, producţia de bunuri materiale implică producţia de "savoir", aşa cum aceasta la rândul ei nu se poate dispensa de implicarea unor mijloace şi obiecte materiale de o mare diversitate, fie sub formă de stimuli, fie sub formă de suport: imprimantele de toate tipurile, mijloacele video-sonore, instrumentele de observaţie, de măsură şi control, calculatoarele electronice etc. Oricât de adâncă ar fi implicarea acestora în producrea de informaţii, nu se poate ignora capacitatea

omului de a crea spontan informaţia nouă datorită calităţilor plastice ale minţii sale. Ca urmare, putem vorbi de o producere de informaţie în sensul folosirii eficiente a unor tehnici de producţie şi, în acelaşi timp, de un proces original al creeării de informaţie nouă.

Aşadar, ştiinţa însăşi se află până la un punct sub puterea educaţiei. Ea n-ar putea deveni forţă de propulsare dacă mai întâi n-ar trece prin educaţie, adică dacă nu ar fi asimilată în anumite limite de către diversele categorii de oameni potrivit cu specificul profesiunilor. Se recunoaşte astăzi că ştiinţa devine cu adevărat o forţă în măsura în care formează şi dezvoltă atitudini, priceperi, abilităţi. Sunt cunoscute programele UNESCO în care acestă idee este mereu prezentată traversând întrega activitate a acestei mari instituţii educaţionale. Este interesant de menţionat că aproape fiecare program UNESCO, indiferent de conţinutul problemelor (de apărare a mediului sau a culturii, de promovarea ştiinţei şi tehnologiei etc.) se exprimă sau se încheie cu recomandări referitoare la măsuri educative specifice domeniului abordat.

Rezultă că ştiinţa şi tehnologia îşi găsesc în educaţie nu numai o cale de propagare şi de elaborare teoretică, şi şi o modalitate de a fi transpusă în practică potrivit cu cerinţele diverselor sectoare ale vieţii personale şi sociale. Oprindu-se asupra acestei idei care priveşte atât dezvoltarea ştiinţei, cât şi folosirea ei, G.Văideanu o concretizează într-o formulare concisă în expresia "le developpement passera par l'education ou le developpement se fera par l'education, ou n'aura pas lieu" (dezvoltarea trece prin educaţie sau dezvoltarea se face cu ajutorul educaţiei sau nu se va realiza deloc).

3. Răspunsuri ale educaţiei la cerinţele dezvoltării lumii contemporane

Prin urmare, modul de dezvoltare a lumii contemporane este legat, în mare măsură, de modul în care educaţia poate să satisfacă cerinţele acestei dezvoltări.

Răspunsurile educaţiei se situiază pe două mari planuri: unul al lărgirii ariei şi conţinutului educaţiei şi altul constituit din inovaţiile în conceperea şi efectuarea proceselor educative. Dacă în primul caz se impune o elaborare riguroasă a educaţiilor, în al doilea caz se pune problema regândirii procesului de educaţie în privinţa orientării, dimensionării, instrumentalizării elementelor de conţinut în vederea integrării tinerei generaţii în viaţa socială prin intermediul profesiunii.

3.1. Îmbogăţirea conţinutului educaţiei: noile educaţii

După cum apreciază specialiştii, noile tipuri de conţinuturi sau "noile educaţii" reprezintă cel mai pertinent şi mai util răspuns al sistemelor educative la imperativele generate de problematica lumii contemporane. Încercând să răspundă acestora, noile tipuri de conţinuturi sau "noile educaţii" s-au constituit şi s-au impus într-un timp foarte scurt, dat fiind faptul că ele corespund unor trebuinţe de ordin socio-pedagogic din ce în ce mai bine conturate.

În denumirea acestor educaţii vom folosi şi noi expresiile care figurează în programele UNESCO-ului, adoptate în toate cele peste 160 de state membre şi în dicţionarele sau glosarele internaţionale.

✦ Educaţia relativă la mediu (în franceză, "education relative a l'environnement");
✦ Educaţia pentru pace şi pentru cooperare;
✦ Educaţia pentru participare şi pentru democraţie;
✦ Educaţia în materie de populaţie;
✦ Educaţia pentru o nouă ordine economică internaţională;
✦ Educaţia pentru comunicare şi pentru mass-media;
✦ Educaţia pentru schimbare şi dezvoltare;
✦ Educaţiea nutriţională;
✦ Educaţia economică şi casnică modernă;
✦ Educaţia pentru timpul liber.

EDUCAŢIA RELATIVĂ LA MEDIU (5). Existenţa oricărui om este concepută ca desfăşurându-se într-un spaţiu determinat (aria geografică), într-un timp dat (epoca istorică) şi în cadrul colectivităţii umane specifice (mediul social). Toate aceste realităţi sunt factori care exercită în mod necesar o anumită influenţă asupra înţelegerii la vreme a realităţii lumii în care omul pătrunde odată cu sporirea ariei sale de acces şi necesitatea păstrării echilibrului acestei lumi. Conferinţa Naţiunilor Unite asupra mediului înconjurător, organizată la Stockholm în 1972, lansa o importantă chemare în acest senns. "A apăra şi a îmbunătăţi mediul înconjurător pentru generaţiile prezente şi viitoare a devenit pentru umanitate un obiectiv primordial". Chemarea reprezintă şi un îngrijorător semnal de alarmă în legătură cu deteriorarea echilibrului natural provocat de om prin intervenţiile sale, intervenţii care pot produce pentru speciile vii pericole care riscă să devină ireversibile.

Educaţia relativă la mediu îşi propune să conducă pe elev, deci pe viitorul cetăţean, spre formarea unui punct de vedere mai obiectiv asupra realităţii (al cărei fundament e relaţia om-oameni-mediu), să-l incite la participare, să devină conştient de viitor, de faptul că viaţa generaţiilor viitoare, calitatea ei, depind într-o mare măsură şi de opţiunile sale.

Scopurile generale ale ducaţiei relative la mediu, izvorâte şi din priza de conştiinţă asupra creşterii accelerate a cantităţii şi gravităţii problemelor, au fost precizate de Conferinţa interguvernamentală care a avut loc pe acestă temă în 1977 la Tibilisi, sub egida UNESCO: "educaţia relativă la mediu trebuie, înainte de toate, să urmărească dezvoltarea gradului de conştiinţă şi a simţului responsabilităţii tuturor oamenilor faţă de mediu şi problemele sale. Oamenii trebuie să dobândescă cunoştinţele, atitudinile, motivaţia, angajarea şi instrumentele necesare pentru a acţiona, individual şi în colectiv, în vederea soluţionării problemelor actuale şi prevenirii apariţiei unor noi probleme".

Obiectivele vizează deci în egală măsură cunoştiinţele, achiziţia de atitudini, clarificarea valorilor şi demersul practic. În perspectivă şcolară, elevul trebuie ajutat să:

❑ înţeleagă că omul este inseparabil de mediul său şi că efectele negative ale acţiunilor sale se repercutează asupra lui însuşi;
❑ obtină cunoştinţele de bază necesare soluţionării problemelor mediului său imediat;
❑ judece responsabilităţile individuale şi colective, să se angajeze

în obţinerea cooperării pe linia rezolvării unor probleme;

- dezvolte instrumente de analiză, reflecţie şi acţiune pentru a înţelege, preveni şi corecta neajunsurile provocate mediului (acţiuni concrete dar şi reflecţie aprofundată asupra soluţiilor preventive, de perspectivă).

Focalizarea intervenţiei pedagogice pe obiectivele educaţiei relative la mediu s-a realizat pe baza opţiunii motivate anterior şi avându-se în vedere un set de principii pe care Claude Sauchon şi Lester Brown le convertesc în caracteristici ale acestei educaţii şi respectiv în condiţii ale unei acţiuni eficiente în domeniu:

- În legătură cu problemele mediului trebuie obligatoriu stabilite interdependenţele între factori şi efectele în lanţ, mergându-se până la o analiză critică globală.
- În consecinţă, educaţia relativă la mediu trebuie să se realizeze în consdiţii de interdisciplinaritate, toate faţetele unei probleme fiind examinate într-o viziune de ansamblu, cu aportul disciplinelor clasice, dar depăşindu-le.
- Punctul de plecare îl reprezintă mediul care-l interesează realmente pe elev, deci mediul său imediat.
- Folosirea metodelor de acţiune (anchete, cercetarea documentelor, discuţiile-dezbatere) este utilă formării judecăţilor de valoare. Profesorul se integrează echipei, ca ghid, consilier, ajutor şi îi sprijină pe elevi, putând în acelaşi timp satisface cerinţele de rapiditate şi eficacitate, fiind solicitat ca sursă de nou şi claritate;
- Obiectivele educative de ordin afectiv, cognitiv şi acţional se ating prin modalităţi specifice. Pe planul comportamentului se urmăreşte dezvoltarea conştiinţei problemelor, a atitudinilor care ţin cont de valorile sociale. În domeniul cognitiv se furnizează elevului cunoştinţe care-i permit accesul la documentare, la înţelegerea aspectelor tehnice, la instrumente de analiză şi de aplicare a cunoştinţelor. "Savoir faire"-ul se dezvoltă în direcţia acţiunilor concrete asupra mediului;
- Educaţia relativă la mediu nu-şi va atinge scopul dacă acţiunile pe care le sugerează elevului, le induce, nu se difuzează şi în jurul acestuia, în familie, în comunitatea în care trăieşte (clasă, şcoală, cartier);
- Eficienţa educaţiei relative la mediu se poate aprecia numai prin efectele pe termen lung asupra comportamentului viitorului cetăţean, rămânând însă în vigoare şi obligaţia de a avea o utilitate imediată (prin aplicaţiile practice, prin intervenţia elevului în situaţii concrete).

Având propria sa unitate bazată pe convergenţa finalităţilor educative şi pe coerenţa demersurilor pedagogico-metodologice utilizate, tratăm educaţia relativă la mediu nu ca pe o disciplină, ci ca pe o modalitate pedagogică de atingere a unor scopuri precise şi, în acelaşi timp, ca pe un mijloc de sporire a eficacităţii învăţământului.

EDUCAŢIA PENTRU PACE. Omenirea are nevoie de o conştiinţă comună, împărtăşită de întreaga umanitate, de promovare a unui nou umanism, bazat nu numai pe valorile morale şi culturale, ci şi pe achiziţiile noii revoluţii ştiinţifice şi tehnice şi pe impactul acestora asupra vieţii. Individul trebuie format în spiritul solidarităţii cu cei din generaţia sa, al respectului pentru cei care l-au precedat şi cei ce-l vor urma, al încrederii în destinul umanităţii şi în valorile

umane.

Din punct de vedere practic, "educaţia pentru pace corespunde şirului de activităţi educative de la simpla menţionare în clasă a nivelurilor diferite ale conflictului şi ale problemelor internaţionale, până la integrarea mai comprehensivă a cercetării, predării, activităţii la toate nivelurile procesului educativ, care are drept scop pregătirea oamenilor la participarea sau consolidarea unei lumi mai drepte şi a unei ordini sociale în care violenţa directă sau structurală sunt reduse pe cât posibil" (6, p.292).

Johan Galtung, socotit unul dintre promotorii păcii ca disciplină educativă, deosebeşte patru aspecte esenţiale care trebuie avute în vedere:

❶ **dezvoltarea** - care oferă posibilitatea de a prezenta valori de bază, tendinţe esenţiale şi starea evoluţiilor internaţionale;

❷ **pacea** - care oferă posibilitatea de a discuta modul în care dezvoltarea şi abordarea în mod creator a conflictului se pot uni împotriva violenţei directe sau structurale;

❸ **conflict** - care oferă posibilitatea de a discuta modul în care valorile sau interesele vin în conflict, dinamica lor şi oprirea conflictului;

❹ **viitor** - care oferă posibilitatea de a proiecta toate aceste tendinţe pe un ecran al viitorului, analizând tendinţe, făcând propuneri pentru acţiune (6, p.292).

Educaţia pentru pace se constituie, prin urmare, ca o educaţie a atitudinilor şi mentalităţilor, a conduitei în societate, în şcoală, în familie. Ea îşi propune, ca finalitate, autoconştientizarea facultăţilor şi proceselor fiecărui individ, pentru a putea fi utilizate apoi în activităţile sale, în sfera relaţiilor interpersonale din şcoală, familie, societate. Între obiectivele urmărite de o cercetare intreprinsă la Liceul Naţional din Iaşi, şcoală pilot a Asociaţiei Internaţionale a Educatorilor pentru pacea lumii (I.A.E.W.P.) se remarcă următoarele:

- ○ respectul faţă de om ca valoare socială supremă;
- ○ respectul faţă de valorile culturale şi acceptarea diversităţii culturilor;
- ○ receptivitate la ideile şi sugestiile altora;
- ○ capacitatea de a dobândi contacte satisfăcătoare şi de a dialoga;
- ○ toleranţă, acceptarea unor compotamente diferite;
- ○ descurajarea agresivităţii şi violenţei;
- ○ formarea spiritului critic şi autocritic;
- ○ protejarea florei şi faunei.

Educaţia pentru pace presupune cultivarea unor atitudini superioare şi formarea oamenilor în vederea evitării conflictelor şi a promovării dialogului constructiv, cultivarea receptivităţii şi flexibilităţii, a respectului faţă de valori şi de aspiraţii, faţă de sine şi faţă de alţii, a priceperii de a identifica punctele comune şi de a respecta diversitatea situaţiilor şi stilurilor de viaţă. Aceste obiective ale educaţiei pentru pace sunt piatra de încercare în procesul de formare a fiecărei personalităţi (7).

Profesorul Ştefan Bârsănescu propune constituirea unei "pedagogii a păcii", care trebuie să urmărească:

- ❑ educarea copiilor astfel încât aceştia să se debaraseze de impulsuri agresive şi de comportamente ostile şi să devină sensibili la ordine, linişte, echilibru, dreptate;
- ❑ formarea tinerilor în spiritul ideilor de înţelegere mutuală, cooperare,

toleranţă;

❑ educarea tinerilor în spiritul unei concepţii despre lume care să le permită să se entuziasmeze de valorile spirituale ale omenirii (8).

În conceperea acestei pedagogii a păcii îşi găseşte loc ideea că disputele se soluţionează prin discuţii, argumentări, demonstraţii, iar apelul la raţiune implică încrederea în capacitatea omului de a învăţa să-şi exercite spiritul de înţelegere mutuală.

Finalităţile educaţiei pentru pace pot fi convertite la nivelul educaţiei şcolare, în strategiile formării unui comportament de cooperare. Aceasta înseamnă, în primul rând, evitarea clasificărilor şi ierarhizărilor, a întrecerii şi competiţiei care poate avea consecinţe negative asupra relaţiilor dintre elevi, aceştia învăţând astfel să se sprijine, să se ajute reciproc. Cooperarea - s-a remarcat - asigură o relaţie deschisă şi onestă între parteneri, stimulează concurenţa în grup, dezvoltă comportamente şi atitudini bazate pe încredere, face ca forţa comună să devină obiectiv al grupului. Proiectată în timp mai lung, cooperarea dezvoltă dorinţa de informare şi ajutor reciproc, angajarea în schimburi de idei, nevoia tinerilor de a "împrumuta" sau de a practica roluri de parteneri.

EDUCAŢIA PENTRU PARTICIPARE ŞI DEMOCRAŢIE. În numeroase sesiuni şi seminarii premergătoare Anului Internaţional al Tineretului 1985 şi în cadrul manifestărilor dedicate acestui an, discutându-se semnificaţia triadei "Participare, Dezvoltare, Pace", s-a subliniat cu insistenţă că prin participare se înţelege nu numai posibilitatea de a desfăşura o activitate creatoare, care face apel la capacitatea totală a individului şi care este socialmente utilă, ci semnifică şi şansa oferită tinerilor de a-şi defini şi delimita aspiraţiile şi nevoile, de a inova, de a dobândi capacitatea de autogestiune. Prin participare, tinerii îşi pot exprima opţiunile în domeniul educaţiei, culturii, producţiei, timpului liber.

Participarea corelează poziţia cu coeziunea, încrederea reciprocă, respectul faţă de om şi realizare. Solicitarea la participare înseamnă implementarea principiilor democraţiei în comportamentul cotidian, în muncă, în viaţă.

EDUCAŢIA PENTRU NOUA ORDINE ECONOMICĂ INTERNAŢIONALĂ. Un model de abordare a acestui gen de educaţie în şcoală ni-l oferă David Ilics şi Simon Fischer, prin aceea că ei denumesc "World Studies 8-13: A.U.K. Curriculum Project".

Termenul de "World Studies" (Studii mondiale) - subliniază autorii citaţi - poate fi folosit pentru a desemna un subiect în sine, dar este mai mult utilizat cu sensul de o latură a problemei. Este o expresie stenografiată care se referă la:

a. studierea culturii din diversele ţări ale lumii şi a aspectelor prin care acestea diferă de Marea Britanie sa se aseamănă cu ea;

b. studierea problemelor care apar din interacţiunea dintre ţări diferite şi culturi diferite, de exemplu pacea, dezvoltarea, drepturile omului, mediul înconjurător (9).

Proiectul a identificat 10 concepte de bază (cheie). Folosirea acestor concepte ajută profesorii la selectarea materialului, ajută copiii să înţeleagă pe parcurs mai mulţi termeni şi le dă posibilitatea să facă generalizări referitoare la comportamentul uman şi la problemele actuale.

EDUCAŢIA ECONOMICĂ ŞI CASNICĂ MODERNĂ. Faptul că relaţiile economice se răsfrâng în mod determinant asupra individului şi colectivităţii,

având astfel un rol important în formarea omului, ne obligă să menţionăm cuprinderea educaţiei economice în aria noilor educaţii.

Cerinţele economice determină calificarea forţei de muncă şi, în acelaşi timp, impun atitudini şi orientări productive în toate sectoarele de activitate. Iniţierea în teoria şi practica economică favorizează dobândirea conştiinţei şi conduitei economice ca temei al unei vieţi echilibrate şi cu o bună integrare în planul vieţii sociale. Cunoaşterea şi înţelegerea faptelor economice în substratul lor cauzal ajută la creşterea calităţii producţiei de bunuri şi prin aceasta la îmbunătăţirea calităţii vieţii. Avem în vedere atitudinea faţă de bunuri, spiritul de cooperare şi respect faţă de muncă, capacitatea de participare directă la înfăptuirea proiectelor economice ale societăţii.

Pregătirea economică pentru viaţa individuală şi iniţierea în problematica economiei casnice constituie un prim pas în direcţia formării capacităţii de autogestiune. Efectul acesteia asupra perfecţionării activităţii în planul producţiei sociale este de necontestat.

Dacă unele din noile educaţii sunt destul de bine conturate, altele fac obiectul unor discuţii în vederea precizării şi delimitării lor; oricum, abordarea noilor educaţii sau a noilor conţinuturi rămâne o problemă deschisă.

3.2. Orientări noi în conceperea şi realizarea educaţiei.

Deosebit de aspectele diferenţiate pe care le implică realizarea noilor educaţii, procesul educativ ca atare prezintă o gamă de exigenţe a căror satisfacere este concepută în acord cu o seamă de orientări, tehnici şi modalităţi noi.

Prospectiva educaţiei. Procesul de învăţământ a devenit în epoca noastră o acţiune pe baza unor elemente anticipative, respectiv pe prospectarea stării de lucruri în care urmează să se desfăşoare activitatea seriilor de absolvenţi după terminarea şcolii. Există în prezent, o literatură referitoare la ceea ce este cunoscut sub denumirea de educaţie permanentă. "Bogata literatură pedagogică publicată pe această temă în toate ţările lumii, ca şi faptul că în ultimul timp responsabilii educaţiei solicită studii de prospectiva educaţiei, concepându-şi acţiunile decizionale în funcţie de orientările şi tendinţele care întrunesc sufragiile specialiştilor, constituie argumente puternice pentru promovarea acestei categorii de cercetări şi pentru iniţierea unor cursuri de prospectiva educaţiei în beneficiul educatorilor şi al cercetătorilor acestui domeniu" (10, p.329).

În acest context, prospectiviştii vor trebui să se întrebe în ce constă specificul ştiinţific, tehnologic şi economic care va solicita omul în timpul ce urmează, spre a desluşi în imperativele acestuia liniile de perspectivă, cadrul de efectuare şi conţinuturile necesare procesului formării.

Desigur, nu ştiinţa, tehnica şi producţia considerate la modul general vor oferi substanţa intimă a procesului educării. ele vor asigura doar orizontul acţiunii. în fapt, valorile luate individual ale ştiinţei, tehnicii etc. vor trebui privite ca obiective şi conţinuturi susceptibile de a se transforma în factori de evaluare a succesului educării, pe măsura împlinirii sau atingerii lor.

Referindu-se doar la conţinuturi, ni se pare că în perspectiva cerinţelor viitorului, totdeauna problema va rămâne a selecţiei şi administrării lor. Pare paradoxal, dar nu încărcarea stocului de informaţii ştiinţifice şi tehnice

(matematică, fizică etc.) ar putea asigura formarea integrală a omului reclamat de o civilizaţie industrială, caracterizată nu atât prin ştiinţă şi tehnică stabilită, cât printr-o ştiinţă şi tehnică ce devin şi se creează necontenit.

Adaptarea educaţiei la cerinţele vieţii. Investigaţiile întreprinse pe plan mondial cu privire la impactul educaţiei asupra dezvoltării sociale vin să ne arate că este esenţial ca ideea de formare a omului să se inspire dintr-o filosofie a pregătirii acestuia pentru o viaţă completă în raport cu exigenţele convieţuirii moderne sau să constate că altfel se plasează în afara realităţii (11, p.65).

Atât prospectiva educaţiei, cât şi permanenţa ei se conturează ca idei ce vin de pe poziţia lor de proiect şi cerinţă să întemeieze obligaţia pedagogiei de a dezvolta o teorie proprie cerută de o educaţie menită să formeze omul pe toată dimensiunea vieţii lui şi în conformitate cu cerinţele secolului următor, aflat într-o măsură mult mai mare sub imperativele ştiinţei şi tehnicii, concepute într-o unitate indisolubilă.

Dacă viitorul va fi cucerit nu printr-o anume ştiinţă şi tehnică, ci prin crearea necontenită de ştiinţă şi tehnică, trebuie să recunoaştem că pregătirea omului solicitat de o asemenea perspectivă nu ar putea, cel mult, să pună bazele unei asemenea direcţii de formare. În rest, întregul rămâne în sarcina persoanei, de-a lungul întregii sale vieţi: totul reclamă prin urmare, o anumită corelare şi mobilitate, în vederea satisfacerii cerinţelor de înnoire şi transformare. De aici, necesitatea adaptării educaţiei la cerinţele vieţii prin deschidererea educaţiei tradiţionale (predominant formale) la diversele influenţe educative din afara acestui cadru şi, totodată, transferarea spiritului acestei educaţii în alte arii educaţionale.

4. Educaţia permanentă

În prezent, dimensiunea educaţiei se suprapune pe dimensiunea întregii existenţe a omului. Potrivit principiului organizatoric şi filosofic al educaţiei permanente sau continue, educaţia începe odată cu naşterea fiinţei umane şi devine o dimensiune a existenţei sale pe parcursul întregii vieţi. Concepută ca un principiu organizatoric al întregii educaţii "ea implică un sistem complet, coerent şi integrat, oferind mijloace proprii de a răspunde aspiraţiilor de ordin educativ şi cultural ale fiecărui individ, potrivit facultăţilor sale; ea este destinată să permită fiecăruia să-şi dezvolte personalitatea pe durata întregii vieţi prin munca sa sau prin activităţile sale" (12, p.44).

Impunerea acestui principiu (13) se datorează unei serii de condiţii dintre care amintim:

✧ Revoluţia ştiinţifică şi tehnică ce a dus la "explozia" cunoaşterii şi respectiv, la o mare perisabilitate a cunoştinţelor. Ca urmare, volumul de cunoştinţe căpătat de individ în şcoală nu-i poate sluji eficient toată viaţa, cum se întâmplă în societatea tradiţională. La scurt timp după părăsirea şcolii, adeseori, el este determinat prin obligaţiile sale profesionale, sociale, culturale să-şi renoveze bugetul de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi în acord cu noile date ale ştiinţei şi tehnicii.

✧ Noile mutaţii din viaţa economică, socială, politică şi culturală au dus la schimbarea masivă a statutului economico-social al multor oameni, prin trecerea

forţei de muncă în sectorul secundar şi terţiar (servicii) şi apoi în cel cuaternar (cercetare). Aceste mutaţii, corelate cu schimbările în structura şi funcţiile familiei, în viaţa comercială etc., necesită din partea tuturor eforturi susţinute şi permanente de adaptare la condiţiile mereu schimbătoare.

✧ Schimbările în structura demografică indică o creştere a numărului oamenilor în vârstă. Lipsa receptivităţii acestora, degradarea capacităţilor de adaptare, pot face din ei o frână în dezvoltarea socială, economică, culturală a societăţii. Prin educaţia primită, ei pot fi influenţaţi ca şi după părăsirea câmpului muncii să rămână activi, productivi, creatori.

✧ Creşterea timpului liber poate pune noi probleme pe plan social deoarece acesta este o realitate ambiguă; al poate fi o sursă de progres şi bunăstare pentru individ şi societate, dar şi o cauză de degradare şi regres social. Totul depinde de modul cum este conceput şi utilizat. Dacă timpului liber i se dă o utilizare creatoare poate deveni o sursă de progres social. Educaţia permanentă poate garanta o utilizare eficientă a timpului liber.

O analiză pertinentă a exigenţelor şi problematicii lumii contemporane i-au permis lui R.H.Dave să identifice douăzeci de caracteristici conceptuale ale educaţiei permanente:

☆ Cei trei termeni fundamentali pe care se bazează semnificaţia conceptului sunt: "viaţă", "permanent", "educaţie". Semnificaţia care li se acordă acestor termeni şi interpretarea care li se atribuie determină în mod considerabil forţa şi semnificaţia educaţiei permanente.

☆ Educaţia nu se termină la sfârşitul instrucţiei şcolare, ci constituie un proces permanent. Educaţia permanentă acoperă întreaga existenţă a unei persoane.

☆ Educaţia permanentă nu se limitează la educaţia adulţilor, ea cuprinde şi unifică toate etapele educaţiei: preprimară, primară, secundară etc. Ea depune efortul de a considera educaţia în totalitatea ei.

☆ Educaţia permanentă include în acelaşi timp, modalităţile formale şi non-formale ale educaţiei. Ea înglobează atât învăţarea planificată, cât şi învăţarea accidentală.

☆ Căminul joacă primul rol, cel mai subtil şi crucial în iniţierea procesului de educaţie permanentă. Acest proces se continuă pe tot parcursul vieţii prin învăţarea în familie.

☆ Comunitatea joacă, de asemenea, un rol important în sistemul educaţiei permanente, din momentul în care copilul începe să intre în contact cu ea şi continuă, în cursul vieţii sale, funcţia sa educativă in domeniile profesionale şi generale.

☆ Instituţiile pedagogice ca: şcolile, universităţile şi centrele de pregătire sunt importante în mod evident, dar numai ca unele din organizaţiile permanente şi nu pot să mai existe izolat de celelalte instituţii educative ale societăţii.

☆ Educaţia permanentă vizează continuitatea şi articularea după dimensiunile sale verticale şi cele longitudinale.

☆ Educaţia permanentă urmăreşte, de asemenea, în fiecare etapă a vieţii integrarea în dimensiunile sale orizontale şi în profunzime.

☆ Contrar caracterului de elită al educaţiei, educaţia permanentă îmbracă un caracter universal şi democratic. Ea reprezintă democratizarea educaţiei.

☆ Educaţia permanentă se caracterizează prin: supleţe de conţinut, de

instrumente, de tehnici şi timp de învăţare.

☆ Funcţia permanentă este o abordare dinamică a educaţiei permiţând adaptarea auxiliarelor şi a mijloacelor pedagogice încetul cu încetul, în momentul în care noile realizări se produc.

☆ Educaţia permanentă admite modalităţi şi moduri alternative de a dobândi educaţia.

☆ Educaţia permanentă are două laturi componente; generală şi profesională. Aceste componente nu diferă complet una de alta, ele sunt legate una de alta şi interactive.

☆ Funcţiile de adaptare şi inovare ale individului şi ale societăţii sunt realizate prin educaţia permanentă.

☆ Educaţia permanentă exercită o funcţie corectivă; remediază dificultăţi ale educaţiei actuale.

☆ Ultimul scop al educaţiei permanente este să menţină şi să amelioreze calitatea vieţii.

☆ Sunt trei condiţii pentru a realiza educaţia permanentă: ocazia, motivaţia, educabilitatea.

☆ Educaţia permanentă este un principiu organizatoric pentru toată educaţia.

☆ La nivel operaţional, educaţia permanentă furnizează un sistem total al întregii educaţii (12, p.14-24).

Principiul educaţiei permanente a dus la o reconsiderare a întregii concepţii cu privire la şcoală, educaţie, învăţământ. În mod deosebit, teoreticienii educaţiei insistă asupra tezei că şcoala trebuie să-şi modifice concepţia despre propria ei activitate educativă şi în perspectiva cerinţelor viitorului să-l pregătească pe elev spre a avea o concepţie adecvată faţă de autoeducaţie şi autoînvăţare. Elevul trebuie să înveţe cum să înveţe şi să devină într-o lume în continuă devenire.

5. Naţional şi universal în educaţie

Problematica educaţiei este abordată astăzi în strânsă legătură cu problematica lumii-contemporane, lume caracterizată prin importante şi rapide transformări, prin cerinţe şi aspiraţii specifice, prin schimbări în toate domeniile antrenate de progresele ştiinţei şi tehnicii, de proliferarea informaţiei, de dezvoltarea comunicaţiilor, de evoluţia trebuinţelor spirituale şi materiale ale oamenilor etc.

Promovarea democraţiei şi a şanselor egale de acces la valorile culturii şi bunurile vieţii conferă noţiunii de educaţie sensuri noi, ample şi dinamice. În definitiv, educaţia nu este chemată doar să pregătească generaţiile tinere pentru a înţelege schimbarea, ci să le facă apte pentru a se integra în ritmul progresului omunirii, a contribui efectiv la transformările implicate de acest proces, a le evalua şi domina. Toate acestea concură la afirmarea unei realtive unităţi a teoriei pedagogice şi a sarcinilor ce revin educaţiei pe plan mondial, indiferent de specificul orânduirii sociale a diverselor naţiuni şi popoare.

Desigur, educaţia nu se poate instrumentaliza prin considerarea aspectelor ei de generalitate, ci prin adaptarea la cerinţele prin care se relevă diferenţele

marcate în modul de viaţă, gradul de civilizaţie şi cultură, tradiţiile şi aspiraţiile specifice diferitelor popoare. De aici, existenţa unor modalităţi de realizare diferenţială a educaţiei şi învăţământului, realitate întărită încă de particularităţile sistemelor ideologice şi de nivelul de dezvoltare economică atins de diverse state ale lumii. Proiectele de inovare a educaţiei se concep întotdeauna în funcţie de ambianţa socio-culturală în care urmează să fie implementate, respectiv de specificul tradiţiilor, al nivelului cultural al populaţiei etc.

ANDRIEŞ C. LUCIAN
Nr 2531
Biblioteca Personală

NOTE ŞI REFERINŢE

1. Nu pierdem din vedere faptul că în anii 1960-1970 pe plan mondial s-a vorbit insistent despre o criză a educaţiei. De exemplu, în 1967, aproximativ 150 de educatori de renume se întâlnesc la Williamsburg în Virginia, pentru a dezbate "criza mondială a educaţiei". Documentul de lucru principal elaborat de Ph. Coombs, a fost publicat cu acest titlu. Coombs identifica cinci factori ai crizei: afluxul de studenţi, grava penurie a resurselor, creşterea preţurilor, inadecvarea rezultatelor obţinute şi insuficienţa educativă tradiţională.

2. Îl amintim pe Ivan Ilich şi teoria sa despre deşcolarizarea societăţii, formulată în special în lucrarea "Une société sans école", Editions du Seuil, Paris, 1971, dar şi pe Alvin Toffler: "Într-o perspectivă mai largă ne putem aştepta însă la transformări şi în domeniul învăţământului. Se va învăţa mai mult decât acum în afara clasei şi mai puţin în clasă. În ciuda opoziţiei sindicatelor, durata studiilor obligatorii se va scurta. În locul unei rigide segregări de vârstă, tinerii şi vârstnicii se vor amesteca. Învăţământul se va interpătrunde şi împleti mai strâns cu munca şi se va repartiza mai echilibrat pe parcursul vieţii individului" (*Al treilea val*, Bucureşti, 1983, p.517-518).

3. Un număr redus de specialişti susţin ideea că educaţia nu are un rol de jucat în crearea societăţii de mâine. Dar, mai numeroşi sunt cei care tratează educaţia ca unul din factorii capabili să contribuie la crearea unei societăţi mai bune. Această premisă stă la baza studiilor noastre consacrate educaţiei pentru pace. Interesul pentru rolul educaţei în ameliorarea lumii de astăzi, în lumina unei societăţi viitoare mai bune, trebuie să se exprime în conceptualizarea acestei încrederi sub formă de programe axate pe valorile educaţiei de mâine" (Haavelsrud, Magnus, Editorial Article: An Introduction to the Debate on Peace Education, în *International Review of Education*, vol. 29, nr. 1, 1983, p.275).

4. Transcriem concluziile unui studiu consacrat legăturii dintre educaţia şi Noua Ordine Economică: "N.O.E. şi discuţiile ce o înconjoară nu vor reuşi să dea răspunsul aşteptat la problemele lumii. Educaţia care se credea odată o forţă puternică în realizarea unei lumi mai bune şi echilibrate nu trebuie supraestimată. Totuşi, este clar că o mişcare spre N.O.E. e ireversibilă, şi educaţia care nu poate face miracole este o variabilă importantă în ecuaţia socială mondială" (Emmerij Louis, What does education have to do the New International Order, în *International Review of Education*, vol. 28, nr. 4, 1982,

p.447). Amintim şi remarca lui Ph. Coombs: "educaţia nu este un remediu pentru toate relele lumii: limitată în timp şi mijloace, educaţia este un act de credinţa. Ea vrea să creadă că acţionează cel mai bine pentru interesele individului şi ale societăţii căreia el îi aparţine şi că nu risipeşte prea multe resurse şi timp în activităţi eronate şi neproductive".

5. Recomandarea nr. 65 privind studiul mediului şcolar, adoptată de Conferinţa internaţională a instrucţiei publice, organizată de ONU şi BIE la Geneva, 1 iulie 1968, face următoarele precizări cu privire la noţiunea de mediu:

- trebuie înţeles prin mediu tot ceea ce este exterior fiinţei umane, împrejurarea mai mult sau mai puţin imediată, ansamblul acţiunilor şi influenţelor care se exercită asupra ei şi faţă de care ea reacţionează (acţiuni şi influenţe ale naturii şi climatului, viaţa în zone urbane sau rurale, ambianţa familială şi şcolară, morală şi socială, circumstanţe şi evenimente) şi despre care dobândeşte cunoştinţe prin diversele mijloace de informare de care dispune:
- mediul cuprinde, de asemenea, comori ale trecutului, uzanţe, tradiţii, literatură şi istorie, dreptul, descoperiri ale ştiinţei şi implicaţiile lor, operele materiale şi intelectuale care ne preced şi care au îmbogăţit patrimoniul umanităţii prin transmiterea bunurilor de cultură;
- astăzi, mediul nu se restrânge numai la experienţele personale şi la viaţa cotidiană; varietatea, multitudinea şi rapiditatea diverselor mijloace de comunicare l-au extins la lume şi la univers;
- conceptul de mediu cuprinde deopotrivă obiectivele socităţii cu care omul se străduieşte a-i dirija evoluţia;
- cunoştinţele despre mediu apar astfel ca un studiu important, necesar şi complex. Mai presus de achiziţia unei informaţii, el se afirmă ca unul din elementele esenţiale ale formării generale şi a educaţiei pentru înţelegerea internaţională.

6. Stephen M., "Developpment and Human Rights Education", în *International Review of Education,* XXIX, 1983.

7. De exemplu: Conferinţa generală UNESCO, la a 18-a sesiune, din 1974, adoptă Recomandarea cu titlul "Educaţia înţelegerii internaţionale, colaborării şi păcii". Pe baza acestei recomandări au fost organizate activităţi numeroase de către UNESCO şi diverse state. Aspectul practic legat de transpunerea recomandărilor a constituit subiectul Conferinţei interguvernamentale UNESCO, din aprilie 1983. În problemele educaţiei pentru pace, o muncă de pionierat a efectuat-o Comisia de Educaţie pentru Pace a Asociaţiei cercetării Păcii, care a publicat şi un manual în acest domeniu şi articole speciale în "Buletinul propunerilor pentru pace".

8. Bârsănescu, Şt., "For a Pedagogy of Peace. Peace Progress", I.A.S.W.P., *Journal of Education,* nr. 2, 1975;

9. David, Ilics and Fischer Simon, "World Studies 8-13: A.U.K., Curriculum Project", în *International Reviwe of Education,* nr. 4, 1982;

10. *Pedagogie - ghid pentru profesori* (coord. G. Văideanu), Univ. "Al.I.Cuza" Iaşi 1986.

11. *** *Enquete internationale sur l'articulation des contenus de l'enseignement secondaire, de l'education post-secundaire et du monde de travail,* Paris, UNESCO, 1982.

12. R.H.Dave, *Education permanente et programmes scolaire,* Hamburg, UNESCO, 1973.

13. Precizăm că ideea permanenţei educaţiei are precursori mai îndepărtaţi sau mai apropiaţi de vremea noastră. Pentru secolele trecute ea reprezintă o teză filosofică împărtăşită de spiritele vizionare.

SOCIETATEA CONTEMPORANĂ ŞI ŞCOALA. PROBLEME ALE REFORMEI ÎNVĂŢĂMÂNTULUI ÎN ROMÂNIA

Mihaela Ianăşi

PSIHOPEDAGOGIE

SEMNIFICAŢII ISTORICE:

☆ 1945 - Crearea UNESCO în scopul de a promova, prin educaţie, ştiinţă şi relaţii culturale obiectivele păcii internaţionale şi ale binelui general.

☆ 1948 - Declaraţia universală a drepturilor omului - art.26: "Orice persoană are dreptul la educaţie... Educaţia trebuie să urmărească dezvoltarea deplină a personalităţii umane... promovând înţelegerea, toleranţa, prietenia..."

☆ 1972 - Raportul Faure - "A învăţa să fii": "educaţia trebuie să fie generală şi pe tot parcursul vieţii; trebuie să învăţăm cum să ne construim cunoştinţele în legătură cu viaţa, trebuie să învăţăm să fim".

☆ 1985 - A IV-a Conferinţă pentru educaţia adulţilor (Paris) proclamă DREPTUL DE A ÎNVĂŢA: "învăţarea este un cuvânt cheie... dreptul de a învăţa nu constituie un lux sau un lucru de făcut în viitor. Dacă vrem să existăm, trebuie să învăţăm să trăim în pace. Fără dreptul de a învăţa nu e posibilă dezvoltarea omenirii".

☆ 1990 - Conferinţa mondială a educaţiei pentru toţi - Jomtien - reafirmă voinţa comunităţii internaţionale de a garanta dreptul la educaţie a tuturor oamenilor planetei: "educaţia este principalul mijloc de a pregăti oamenii pentru o participare efectivă la dezvoltarea lor şi a comunităţilor şi naţiunilor; educaţia trebuie să-i pregătească pe oamenii de azi pentru a trăi şi a lucra în lumea de mâine, o lume a cărei caracteristică de bază va fi schimbarea".

CODURI DE REFERINŢĂ:

- ✦ schimbare, tranziţie
- ✦ politică educaţională, strategii de operaţionalizare
- ✦ sistem educaţional, sistem de învăţământ
- ✦ transformare, inovare, reformă, lege

Se pare că atât specialiştii diverselor domenii cât şi opinia publică se întâlnesc într-un consens cu privire la un posibil model al lumii în care trăim şi că perfecţiunea statistică a cristalului, limpede şi în echilibru este înlocuită cu imaginea valului: forma dinamică a miliarde de molecule care dau forţă unei mişcări generale prin coerenţa mişcărilor individuale în aceeaşi direcţie. Am integrat vieţii curente dimensiunea schimbării şi pe cea a viitorului, le trăim şi le consacrăm energii, le conferim speranţe şi căutăm soluţii. Caracterizată prin complexitate, accelerarea schimbării şi generalizarea ei, dificultăţi şi tensiuni, lumea contemporană caută soluţii începând să-şi gestioneze resursele şi să găsească resurse noi; fără a fi un panaceu, educaţia s-a instituit într-o posibilă cale, argumentele provenind atât din perspectivă istorică sau din exemplele oferite de unele ţări cât şi din analiza realităţii noastre curente în problemele par a-şi avea originea în acelaşi loc ca şi posibilele soluţii - factorul uman. Acesta apare ca "singura resursă inepuizabilă" (1) cu condiţia ca să se asigure, garanteze şi realizeze faptic dreptul la educaţie, adică la a se valorifica pe sine şi mediul în care trăieşte, în armonie cu cultura sa şi a celorlalţi, cu mediul şi cu nevoile sale proprii, cu realităţile prezente şi cu exigenţele viitorului.

Ca parte componentă a practicii sociale sub forma unor acţiuni specializate, educaţia se raportează la sistemele societate şi individ, mijlocind în mod specific raportul dintre ele: formarea şi integrarea individului în societate în aşa fel încât acesta, învăţând, descoperind experienţa socială, valorile culturale, să fie capabil să creeze el însuşi asemenea valori, să se creeze pe sine şi să se recreeze socialul. Funcţiile educaţiei dobândesc tot mai mult în contextul contemporan o dimensiune prospectivă: educaţia se prezintă în dubla ipostază a premisei şi consecinţei dezvoltării, fiind factor de propulsie socială, de creştere şi dezvoltare economico-socială; gradul său de realizare este însă dependent de această dezvoltare. Caracterul dependent (reactiv) şi cel independent (proactiv) determină poziţia strategică pe care educaţia o deţine în orice program de dezvoltare (2). Educaţia tinde astfel să devină un vector al progresului social iar învăţământul, ca subsistem operaţional specific, vârful de lance.

Modul în care se prezintă educaţia astăzi este în egală măsură rezultatul dezvoltării sale interne, al istoriei şi logicii sale specifice (3) dar şi al evoluţiilor din social-economic. Consecinţa cea mai importantă este amplificarea valorii educaţiei; acest raport de interdependenţă circulară se manifestă complex şi argumentează poziţia privilegiată pe care educaţia o deţine în centrul teoriilor despre dezvoltarea socială şi creşterea economică şi în inventarul soluţiilor-speranţă pentru un viitor mai bun pentru toţi: a) modul în care omul reuşeşte să integreze şi să utilizeze eficient şi maximal în plan socio-economic resursele ştiinţei e direct legat de pertinenţa şi structurile activităţii educaţionale iar randamentul ştiinţei de cunoştinţele şi valorile vehiculate în instruire (3); b) educaţia, stocul şi structura cunoştinţelor constituie una din variabilele de bază şi un impuls al oricărui model de creştere economică iar învăţământul devine din serviciul social o intreprindere economică, o investiţie rentabilă (3, 4); c) funcţia de inovare şi dezvoltare socială tinde să devină o dominantă în contextul unei maxime deschideri a educaţiei simultan pe următoarele axe: nevoi ale individului - exigenţe ale realităţii socio-economice/cunoştinţe dobândite în acţiune şi orientate valoric/imediatul concret - viitorul posibil şi desirabil.

SINTEZĂ: Există o relaţie de cauzalitate circulară între sistemul social şi subsistemul său educaţional (ca ansamblu al agenţilor educaţionali ce acţionează la un moment dat în realitatea socială). Educaţia tinde să-şi accentueze rolul de vector al dezvoltării iar învăţământul (ca subsistem compus din totalitatea instituţiilor specializate şi acţionând explicit şi coordonat pentru realizarea finalităţilor educaţionale) pe cel de instrument al acţiunii sociale eficiente în perspectiva construirii unui viitor structurat valoric în beneficiul fiecăruia şi al tuturor. Dezvoltarea socială în ansamblu dobândeşte o dimensiune educativă derivată din poziţia centrală a factorului uman ca sursă de probleme şi soluţii, ca resursă şi agent activ al schimbării.

Contextul naţional actual se înscrie, în linii mari, în tendinţele lumii contemporane atât ca direcţie generală - democraţia, cât şi ca problematică specifică educaţiei. Fenomenul tranziţiei, ca experienţă istorică a acestui sfârşit de secol include şi trecerea spre valorile fundamentale ale democraţiei, România optând pentru o tradiţie bazată pe reformă, o tranziţie pe termen lung ce antrenează ansamblul societăţii şi presupune reforme concentrate în toate sectoarele, deci un ansamblu de reforme interdependente. Celelalte posibile moduri de gestionare ale tranziţiei - negocierea şi impunerea - apar ca mai puţin adecvate complexităţii problemelor şi specificului societăţii româneşti de după 1989 (5). Dacă tendinţa socialului este spre democraţie - o tendinţă acceptată, asumată şi lucid construită, iar educaţia este un vector al evoluţiei sociale, îi revine un rol de jucat, democratizarea trecând prin educaţie în acelaşi mod în care dezvoltarea trece prin educaţie. Consecinţa acestui acestui raţionament o reprezintă necesitatea integrării democraţiei în sistemul educaţional, transformarea acestora în parametrii de funcţionalitate ai subsistemului învăţământ, "adoptarea principiilor respective în organizarea, administrarea şi desfăşurarea învăţământului ca tendinţă spre mai multă deschidere, flexibilitate, descentralizare" (5). Începând de la introducerea noţiunilor de democraţie ca obiect de studiu şi a altor obiecte-teme-activităţi care respectă dreptul indivizilor la exprimare, opţiune religioasă, cunoaştere şi până la tentativele de alegere de directori, prezenţa învăţământului particular şi a formelor alternative, implicarea diferitelor forme asociative, autonomia universitară, există o multitudine de forme concrete, de "germeni" de democratizare a învăţământului românesc. În plan mondial, democratizarea a îmbrăcat succesiv forma accesului la educaţie şi pe cea a succesului în educaţie, legate de posibilitatea oricărui individ de a avea acces la o formă de educaţie şi nuanţându-se în efortul de a oferi fiecăruia o educaţie adecvată nevoilor sale, de a-l valoriza, de a-l implica în propria educaţie şi în cea a semenilor.

Având în vedere complexitatea procesului de tranziţie şi înţelegerea lui ca "un proces de învăţare socială, de emancipare individuală şi colectivă" (5) cu o puternică dimensiune psihologică şi morală, reiese clar necesitatea gestionării lui printr-o politică adecvată care, la rândul ei, trebuie să se concretizeze şi într-o politică educaţională. În conţinutul acesteia reforma învăţământului va concretiza o strategie de operaţionalizare a politicii educaţionale, la rândul ei articulată

politicii generale de tranziţie. Deci: politica generală a tranziţiei - politica educaţională - reforma învăţământului sunt grade de generalitate şi specificitate integrate vertical şi articulate orizontal. În absenţa unor racorduri, la nivelul învăţământului se revine la starea de serviciu social neproductiv adaptabil prin corecţii iar la nivel social nu se activează prin educaţie rezervele de capital uman.

Între obiectivele prioritare ale politicii educaţionale, democratizarea ocupă primul loc (celelalte obiective: ameliorarea calităţii învăţământului; creşterea rolului social al educaţiei) derivată fiind din finalităţile etapei: "a) asigurarea unei educaţii de bază pentru toţi cetăţenii, sub forma unui învăţământ deschis şi flexibil, capabil să răspundă intereselor, aptitudinilor şi aspiraţiilor celor mai diverse; c) formarea unor cetăţeni conştienţi şi responsabili, preocupaţi de evoluţia societăţii in care trăiesc, dispuşi să se angajeze în realizarea schimbării; d) formarea noilor competenţe profesionale, a deprinderilor de management şi comerţ, a comportamentului economic şi financiar, a atîtudinilor şi relaţiilor sociale solicitate de economia de piaţă; e) dezvoltarea interesului pentru educaţie şi emancipare permanentă printr-un învăţământ axat pe disponibilitatea continuă pentru cunoaştere şi acţiune, pentru desăvârşire culturală şi morală, pentru reflexie şi critică socială, pentru adaptare la un context social în schimbare" (5).

Democratizarea vizează atât orizontalitatea sistemului cât şi dimensiunea sa verticală. În primul plan priveşte: extinderea ofertei de educaţie (acces pentru toţi indivizii tuturor palierelor de vârstă); diversificarea acestei oferte (nivele, opţiuni, aptitudini, interese diverse - şcoli, clase, grupe, profile, manuale, materiale adecvate acestei multitudini); repartizare optimă a reţelei în teritoriu în funcţie de toate aceste criterii; îmbunătăţirea bazei materiale şi infrastructurilor; pregătirea şi perfecţionarea personalului; implicarea în viaţa şcolii a diferitelor forme asociative, a comunităţii locale (asociaţii, sindicate, cluburi, părinţi, elevi - în toate verigile procesului, de la amplasarea şi finanţarea unei şcoli până la elaborarea curriculum-ului, alegerea manualului şi evaluarea directorului). În plan vertical, democratizarea se referă în principal la descentralizarea deciziilor şi la creşterea gradului de autonomie în scopul unei mai rapide integrări a democratizării orizontale (diversificare, adecvare, resurse proprii, răspunsuri pertinente la nevoi specifice), precum şi la fenomenele de prag de selecţie. Este vorba de ciclurile de observare-evaluare a individului pe diferite etape de şcolarizare, de curriculum obligatoriu cu opţiuni şi discipline facultative, de absolvire-admitere ca parte a evaluării formative, de integrarea nivelelor în perspectiva educaţiei permanente.

Toate aceste căi de democratizare a învăţământului realizate coerent şi articulate în contextul politicii educaţionale şi strategiei reformei învăţământului sunt expresia logicii tranziţiei spre un alt mod de gestiune a resurselor umane, spre o educaţie de tip democratic ce apare în acest context ca o finalitate de maximă generalitate caracterizată prin: ◘ întrucât educaţia este un drept universal al omului iar indivizii sunt diferiţi prin însăşi natura lor, este nevoie de o educaţie adecvată nevoilor acestora, o educaţie care să le permită cultivarea aptitudinilor, intereselor şi aspiraţiilor într-un spirit de egalitate deplină a şanselor; ◘ întrucât educaţia înseamnă libertate, emancipare şi creaţie permanentă, oamenii au nevoie să fie educaţi pentru a fi capabili de o mai bună înţelegere a problematicii sociale, de participare şi spirit critic, de contribuţie la propria lor formare, la ameliorarea propriilor condiţii de viaţă şi a condiţiei umane în general; ◘ deşi ideologia este

un mod de cunoaştere, ştiinţa, arta, filosofia, morala, tehnologia trebuie să rămână în afara dominaţiei centrelor de putere, indiferent de natura lor doctrinară (politică, religioasă, ideologică); ■-omul trebuie să aibă acces şi succes într-un astfel de sistem de educaţie încât să fie capabil să-şi subordoneze existenţa unui sistem de valori morale şi spirituale.

SINTEZĂ: Un învăţământ democratic este o condiţie a democratizării societăţii. Finalitatea educaţiei democratice generează un set de finalităţi specifice perioadei de tranziţie şi se concretizează în obiective prioritare; democratizarea învăţământului este un astfel de obiectiv şi se referă atât la dimensiunea orizontală cât şi la cea verticală a sistemului, atât la accesul în şcoală cât şi la succesul şcolar, particularizându-se în forme specifice pe toate treptele şi în toate momentele procesului educaţional.

Schimbarea accelerată şi complexă ca dimensiune a realităţii contemporane şi tranziţia ca aspect specific al acestei schimbări în plan naţional ridică o serie de probleme legate de concomitenţa unor exigenţe care sunt extrem de dificile în sistemul educaţional; cum pot fi gestionate simultan, cu costuri minime (fiind vorba de educaţie sunt implicate şi costuri umane care nu pot fi justificabile în numele nici unei finalităţi) şi eficienţă maximă a) educaţia în desfăşurare, deci fluxurile de elevi şi studenţi aflate acum în şcoală, b) reforma învăţământului şi c) traziţia societăţii în ansamblu, tranziţie în raport cu care educaţia se vrea un instrument facilitator dacă nu chiar accelerator? Problema este complicată de însuşi factorul-resursă, capitolul uman, căruia i se solicită să trăiască în schimbare, să se schimbe pe sine şi să - şi construiască schimbarea.

Educaţia "s-a instalat în schimbare" şi şi-a asumat-o ca pe o condiţie necesară pentru propriul progres şi pentru progresul social general (8), experienţele ultimilor decenii mergând de la inovaţii sectoriale (prezente în toate ţările lumii) la reforma continuă (încercată de Suedia ca o stare de deschidere spre schimbare şi inovări articulate). În acest context, învăţământul românesc pare a se afla în situaţia în care propriile mecanisme reglatoare nu mai reuşesc să facă faţă suficient de rapid presiunii exercitate de schimbarea generală iar fenomenul inovativ riscă să producă, în absenţa unei coordonări, efecte nedorite. Această situaţie este determinată pe de o parte de accelerarea transformărilor sociale, uneori brutale iar pe de altă parte de existenţa blocajelor ce îmbracă aspectul unor crize (a politicii educaţiei - insuficienta clarificare a modelului social, idealului educaţional şi filosofiei educaţiei; a auto-cunoaşterii şi cunoaşterii; a resurselor umane; a conducerii; financiară; a capacităţii de proiectare - 5).

CONCEPTE: *Transformare* - o modificare evidentă în cadrul aceleiaşi situaţii sau în acelaşi loc. *Inovaţie* - o tentativă de orice natură care îşi propune în mod conştient şi deliberat să introducă o schimbare în sistemul de învăţământ în scopul de a-l îmbunătăţi (6). *Reforma* învăţământului - proces socio-cultural complex cu implicaţii interne şi externe, traducând într-o strategie

operaţională o anumită politică educaţională (7); o schimbare globală a structurilor, instituţiilor şi cadrului de organizare, conform unui model al educaţiei (5). *Legea* învăţământului - instrument juridic de reglementare a sistemului în ansamblu şi/sau de impunere şi generalizare a modificărilor propuse de reformă.

Reforma învăţământului se înscrie în politica tranziţiei prin reformă ca o pârghie a dezvoltării, ca un proces pe termen lung, cu efecte directe asupra celorlalte reforme ale tranziţiei (5). Ultimele decenii au fost marcate de un număr foarte mare de reforme în diferite ţări, astfel încât s-a constituit un bloc de cunoştinţe şi strategii în această direcţie, mergându-se până la o metodologie a reformei (1, 2, 5, 7). Ca tipologie, se vorbeşte despre reforme de restructurare (generate de trecerea de la un sistem socio-politic la altul); de evoluţie (pentru racordare-reactualizare după o perioadă de închidere-izolare); parţiale (vizând un nivel al învăţământului sau un grup de discipline) şi globale (angajând toate structurile şi tipurile de conţinuturi); discrete (ansamblu de inovaţii realizate în principal prin informarea şi perfecţionarea personalului didactic) şi anunţate, programatice (lansate de forurile oficiale); profunde (introducând transformări necesare şi fundamentale în conţinuturi, structuri şi calitatea relaţiilor educatori-educaţi) şi de circumstanţă (când nu se poate concepe o reformă structurală) (7).

Analiza situaţiei generale şi a învăţământului românesc i-a condus pe specialişti (5, 7) la inventarierea a trei alternative strategice: ❑ limitarea la o reformă de evoluţie şi la măsurile de tip corectiv ori punctual adoptate în primii trei ani ai perioadei de tranziţie; ❑ continuarea reformei de evoluţie intercalată periodic cu măsuri de restructurare; ❑ integrarea reformei de evoluţie cu reforma de restructurare astfel încât măsurile de modernizare şi rezolvarea problemelor urgente să fie integrate unui program de restructurare pe termen lung (5). În această viziune (9), reforma trebuie să se bazeze pe o strategie cuprinzând trei momente distincte (pregătire, legiferare, aplicare), antrenând atât agenţii principali (profesori, elevi, studenţi) cât şi un dispozitiv instituţional (departament central, agenţii regionale, reţea de şcoli-pilot) şi propunându-şi obiective strategice clare: restructurare - pe termen lung, modernizare - pe termen mediu, rezolvarea problemelor imediate.

Schimbarea în educaţie este un fenomen cultural şi poate fi de tip *creator* sau *reductor*, cu forme specifice de schimbare materială (completarea echipamentului şcolar), de concepţie (în programe, metode) şi de relaţie (rolurile şi relaţiile reciproce ale profesorilor şi elevilor) (10). Tipologia schimbărilor realizată de Havelak operează cu criteriul cantităţii de schimbare cerută şi cu natura schimbărilor în cauză. În prima categorie se includ schimbări în dimensiunile şi importanţa operaţiunilor (asigurarea spaţiului, personalului, echipamentelor), achiziţia de noi competenţe (pregătirea şi perfecţionarea personalului), schimbări în obiective şi schimbări în valori şi orientare. După natura lor, schimbările pot comporta şase aspecte: *substituirea* (înlocuirea unui element care poate fi un manual sau chiar un profesor), *remanierea* (schimbare a unei structuri existente - materială/mijloacele videodinamice sau structurală/trecerea unor atribuţii de consiliere ale dirigintelui asupra specialistului psiho-pedagog), *adăugarea* (elemente

ce completează un program existent - teste de nivel în evaluare), *restructurarea* (reorganizări/ale efectivelor claselor, modificări/introducerea unor discipline noi în planul de învăţământ, revizuiri/şcoli cu clase-grupe omogene), *eliminarea* (renunţarea la un manual unic, renunţarea la uniforma şcolară) şi *consolidarea* (mecanisme de întărire a ceea ce este deja un uz şi e considerat util).

Dinamica socială şi dinamica sistemelor educaţionale au determinat constituirea unei teorii a schimbării în educaţie, trei fiind modelele care ilustrează modul în care se produce schimbarea (10): a) modelul cercetare dezvoltare conform căruia procesul este o succesiune raţională de faze prin care o inovaţie este inventată, pusă la punct, produsă şi difuzată pentru utilizare, beneficiarul fiind presupus pasiv, ex. S.U.A.; b) modelul de interacţiune socială insistă asupra aspectului difuzării, bazându-se pe reţelele interpersonale de informaţie, directivarea opiniei, caracterul personal şi integrarea socială - ex. Suedia; c) modelul de rezolvare a problemelor în care procesul se dezvoltă de la problemă la diagnosticarea necesităţii, experimentare, asimilare, fiind necesari agenţi ai schimbării. Strategiile diferă şi ele în funcţie de model, fiind de tipul comunicaţii unilaterale pentru informare şi pregătire în primul, bilaterale între cel care emite şi cel care primeşte (rezolvarea problemelor) şi diversitate de comunicaţii în interacţiunea socială. Dincolo de tipul modelului adoptat, Guba tipologizează strategiile bazate pe valoare (argumentul "e folositor elevilor"), raţionale (date şi argumente logice legate de posibilitatea şi eficienţa schimbării), psihologice (nevoia de a participa ca sursă de receptivitate la schimbare), economice (recompense) şi autoritare (constrângere ierarhică) menţionând că tehnicile de difuzare sunt "a relata, a arăta, a ajuta, a implica, a pregăti, a interveni".

În tentativa de a înţelege realitatea şi tendinţa dinamică a sistemului educaţional, Vlăsceanu utilizează conceptul de *inovaţie educaţională* cu două căi concrete de producere: reforma educaţională şi schimbarea pedagogică, subliniind că "reforma educaţională nu poate deveni cu adevărat efectivă fără o dezvoltare corespunzătoare a modului de educaţie sau a practicii educaţionale" (11), orientarea intereselor profesorilor putând, prin caracterul inovator sau inerţial, influenţa aplicarea deciziilor reformatoare. Dacă reforma se vrea a fi de natură structurală ea nu poate fi realizată decât dacă agenţii ei (cadrele didactice în primul rând) nu-şi apropie instrumentele unor noi practici educaţionale, deci noi "coduri educaţionale". Reluăm discuţia asupra acestui aspect pentru că dezbaterea despre reformă şi realitatea reformei asupra şcolii româneşti trebuie să aibă în egală măsură referinţe intersistemice (corelarea educaţiei cu celelalte subsisteme ale socialului) şi structural-sistematice (componentele sistemului educaţional însuşi), dar obiectivele şi domeniile sale de referinţă (valoric, decizional, practic) se cer operaţionalizate (11). Acest proces de relaţionare presupune o gestiune a procesului de schimbare în ansamblu, un management al schimbării în care factorul profesor are de jucat un rol cheie în toate momentele. Opţiunea pentru schimbare în social se cere asumată de cadrul didactic ca opţiune şi angajare pentru schimbare în educaţie, deci în propriul *lui* mod de a face educaţia.

EXERCIŢII DE REFLECŢIE

1. Încercaţi ca, pe baza unui inventar al schimbărilor pe care le-aţi perceput în şcoala în care lucraţi, să evidenţiaţi:

a) raporturile schimbare în social-schimbări de răspuns în şcoală;

b) tendinţe în social - schimbări anticipate în şcoală.

2. Pornind de la premisa existenţei unor elemente de democratizare în viaţa şcolii, realizaţi o listă a celor pe care le resimţiţi prin efectele lor şi o altă listă a celor pe care le promovaţi chiar dvs. în practica şcolară.

3. Realizaţi un inventar paralel: schimbări introduse în şcoală - schimbări pe care le-aţi introduce dvs, încercând să formulaţi motivaţii pentru ambele categorii.

4. Pe baza metodei scenariului şi a jocului de rol încercaţi următorul exerciţiu: schimbarea de introdus democratizarea relaţiilor educatori-educaţi; contextul - tendinţe de democratizare generală a relaţiilor interumane; adoptaţi succesiv rolurile de director-profesor-elev-părinte şi menţionaţi pentru fiecare:

a) ce înţelegeţi prin democratizarea relaţiilor educatori-educaţi de pe pozitia respectivă;

b) ce aţi putea face pentru democratizarea relaţiilor educatori-educaţi deţinând poziţia respectivă;

c) ce consecinţe ar avea în viaţa şcolii acţiunile respective;

d) ce reacţii, atitudini aţi avea în raport cu activitatea fiecărui factor dacă v-aţi situa pe celelalte poziţii. De ex.: sunteţi director; ce înţelegi prin democratizare; ce aţi face pentru promovarea ei; ce consecinţe ar avea acţiunile dvs.; cum aţi reacţiona ca profesor, elev, părinte la aceste acţiuni.

NOTE ŞI REFERINŢE

1. G.Văideanu, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Bucureşti, Ed.Politică, 1988.

2. S.Rassekh, G.Văideanu, *Les contenus de l'éducation*, Paris, UNESCO, 1987, p.9.

3. E.Păun, "Educaţia şi dezvoltarea socială" în *Domenii ale pedagogiei*, Bucureşti, E.D.P., 1983.

4. I.Olteanu, *Limitele progresului şi progresul limitelor*, Bucureşti, Ed.Politică, 1981.

5. *Reforma învăţământului din România: condiţii şi perspective*, Ministerul Învăţământului, Bucureşti, 1993.

6. J.Hassenforder, *Inovaţia în învăţământ*, Bucureşti, E.D.P., 1976.

7. Comisia Naţională a României pentru UNESCO, "De la lege la reforma învăţământului", Bucureşti, *Tribuna învăţământului*, 1993.

8. J.Thomas, *Marile probleme ale educaţiei în lume*, Bucureşti, E.D.P., 1977.

9. C.Bârzea, *Reforme de învăţământ contemporane*, Bucureşti, E.D.P., 1976.

10. A.M.Huberman, *Cum se produc schimbări în educaţie*, Bucuresti, E.D.P., 1978.

11. L.Vlăsceanu, *Decizie şi inovaţie în învăţământ*, Bucureşti, E.D.P., 1979.

EDUCAŢIA FORMALĂ, NONFORMALĂ ŞI INFORMALĂ

Teodor Cozma

1. Conceptele de educaţie formală, nonformală şi informală

În raport cu educaţia permanentă, învăţământul apare ca o etapă foarte importantă în pregătirea individului, dar numai ca o etapă. În consecinţă, pe lângă conturarea ideii potrivit căreia învăţământul (educaţia formală) privit din perspectiva educaţiei permanente, trebuie restructurat sub raportul obiectivelor, conţinuturilor, metodologiei, spre a putea pregăti fiinţa umană în vederea întreprinderii pe cont propriu a procesului de autoinstruire şi autoeducaţie continuă, s-a impus şi teza că educaţia formală trebuie îmbinată cu alte moduri sau tipuri de educaţie.

Despre ce moduri (tipuri) de educaţie poate fi vorba? O analiză comparativă a surselor şi instrumentelor de informare relevă, în acest sens, lansarea unor noi concepte, elaborate în relaţie cu principiul educaţiei permanente. Deşi aceste surse folosesc moduri diferite de abordare şi tratare putem desprinde o anumită linie de evoluţie şi corelaţie în sensul consacrării în vocabularul pedagogic a conceptelor de educaţie formală (instituţionalizată), educaţie nonformală (extraşcolară) şi educaţie informală (difuză) pentru denumirea curentă a tipurilor de educaţie ce se realizează astăzi în societate. De altfel, încă din 1974, Coombs şi Ahmed - echivalând educaţia cu învăţarea - au identificat aceste tipuri definindu-le:

✧ **educaţie informală:** *"procesul ce durează o viaţă, prin care fiecare persoană dobândeşte cunoştinţe, îndemânări, aptitudini şi înţelegere din experienţele zilnice"*;

✧ **educaţie nonformală:** *"orice activitate organizată în mod sistematic, creată în afara sistemului formal şi care oferă tipuri selectate de învăţare subgrupelor specifice populaţiei (atât adulţi, cât şi copii)"*;

✧ **educaţie formală:** *"educaţie instituţionalizată, structurată în mod ierarhic, gradată cronologic, şi condusă de la centru (Ministerul Învăţământului); prin tradiţie, ea a constituit centrul de interes al politicii şcolare"* (1, p.161).

Au fost propuse şi alte sisteme pentru a integra ansamblul activităţilor de instruie (educaţie) într-un număr de categorii (2), dar sistemul propus de Coombs şi Ahmed, putem aprecia, s-a încetăţenit, întrunind cel mai mare număr de adepţi.

2. Caracteristicile celor trei tipuri de educaţie

Deosebit de clarificările obţinute pe baza investigaţiei etimologico - semantice, conceptele de educaţie formală, nonformală şi informală ar putea fi mai bine înţelese prin explicarea pe care o poate oferi analiza caracteristicilor conţinuturilor. Această analiză este posibilă în prezent când educaţia permanentă a devenit un principiu activ, în lumina căruia se pot analiza atât conţinuturile acestor tipuri de educaţie, cât şi modalităţile de articulare a lor în perspectiva finalităţilor educaţiei şcolare.

Educaţie formală

Se ştie că în prima jumătate a secolului nostru lucrările pedagogice au vehiculat ideea valorilor care alcătuiesc conţinutul educaţiei, diferenţiindu-le în cultură formală şi cultură materială. Dacă ultima îşi propunea acumularea de cunoştinţe, educaţia formală urmărea să realizeze dezvoltarea capacităţilor intelectuale şi cu deosebire angajarea sau participarea afectiv - emoţională a educatului. Este bine cunoscută modalitatea tradiţională de diferenţiere a scopurilor educaţiei în conceperea planurilor de lecţie (indiferent că era vorba de o lecţie de morală, istorie, ştiinţele naturii etc.) în scop: a) formal şi b) material; întreaga acţiune instructiv - educativă exercitată prin intermediul lecţiilor urmând să realizeze cu predilecţie educaţia formală sau informaţional - memorială.

Dintr-un anumit punct de vedere noţiunea modernă de educaţie formală nu se deosebeşte prea mult de sensul amintit, dacă admitem că are ca obiectiv fundamental formarea persoanei educatului, înnobilarea acestuia. Totuşi, sensul actual al acestei noţiuni a suferit o importantă deplasare de accent. De la semnificaţia de scop la aceea de organizarea, dobândind în mod ferm înţelesul de educaţie formalizată în sens de instituţionalizată. Această primă caracteristică conduce cu necesitate la diferenţierea altor trăsături specifice, cum ar fi cele pe care le desemnează conceptele de structurare, sistematizare, dirijate (conducere), competenţă didactică. Fireşte, toate aceste caracteristici comportă o diferenţiere în funcţie de structurile educaţiei şi învăţământului (structurarea şi modularea diverselor trepte ale procesului de învăţământ).

Unii autori pun în lumină faptul că educaţia şcolară (adică formală) constituie o perioadă de activitate intensivă, urmărind cu precădere formarea persoanei. Desigur, formarea reprezintă obiectivul central al acestei educaţii, dar intensitatea subliniată de diverşi autori poate fi pusă sub semnul îndoielii. Să nu uităm că educaţia formală durează 10-15 de ani şi că ea nu reprezintă mai mult decât o introducere în sfera culturii şi a pregătirii iniţiale pentru educaţia permanentă, care se va extinde de-a lungul întregii vieţi. Conceptul de intensiv presupune, dimpotrivă, condensarea maximă a etapelor de achiziţii cu randament sporit. Educaţia formală nu poate fi intensivă (de concentraţie maximă) din raţiuni de ordin psihologic. Ea se adresează, în primul rând copilului, persoană aflată în dezvoltare, la care învăţarea trebuie să alterneze cu perioade de repaos sau de vacanţe. (3)

Însuşirea sistematică a cunoştinţelor, implicată de educaţia formală, nu rezidă doar în respectarea principiului didactic corespunzător teoretizat încă de J. A. Comenius (1592 - 1670), ci angajează într-un plan mai larg autoritatea şcolii şi, în mod special, pe specialiştii care concep şi conduc procesul de educaţie.

Realizarea educaţiei în mod competent presupune totdeauna prezenţa şi acţiunea unui personal anume pregătit, personalul didactic. Acesta este alcătuit din specialişti pe domenii, capabili de a realiza corelaţiile necesare unei formări a elevilor în perspectiva finalităţilor educaţiei. O caracteristică nu mai puţin însemnată a educaţiei formale o constituie acţiunea de evaluare care este administrativă în forme, moduri şi etape anume stabilite pentru a facilita reuşita şcolară, succesul formării elevilor. Trebuie să reţinem şi faptul că evaluarea în cadrul educaţiei formale revine cu deosebire fiecărui cadru didactic şi instituţiei în ansamblu, în timp ce evaluarea practicată în cadrul educaţiei nonformale şi mai ales a celei informale cade automat în sarcina celui care învaţă, uneori pe calea unui contact brutal, cu dezminţirea sau confirmarea de către realitate a acţiunilor sale, a calităţii cunoştinţelor sale, sau a gesticii sale profesionale.

Educaţia nonformală

În privinţa educaţiei nonformale, analizele par mai dificile pentru faptul că termenul de nonformal vine cu o încărcătură predominant psiho - sociologică, fără a avea vreo legătură cu termenul de neformativ sau needucativ. El desemnează o realitate educaţională mai puţin formalizată sau neformalizată, dar totdeauna cu efecte formative. În psihosociologie, termenul respectiv este folosit în mod predilect în legătură cu statutul pe care-l dobândeşte în cadrul unui grup sau organizaţii o persoană sau activitate. De exemplu, lider nonformal = liderul care nu este desemnat de autoritatea şcolară (condiţia instituţionalizării grupului (4)).

Îndeobşte, educaţia nonformală exprimă sensul vechii sintagme de educaţie extraşcolară (5), şi locul pe care îl ocupă în raport cu activitatea formală în cadrul şcolii europene este foarte inegal. În vreme ce în răsăritul Europei deţine o anumită pondere, în societăţile din occident, locul este mult mai modest, cu excepţia ţărilor nordice.

Raportul acestei educaţii cu educaţia formală se defineşte în mod tradiţional ca un raport de complementaritate, aşa cum rezultă din analiza conţinuturilor, modalităţilor şi formelor de realizare. Instituţiile şcolare tind să-şi extindă competenţa dincolo de zidurile lor prin programe speciale eleborate în scopul de a sluji cerinţele şi aspiraţiile la cultură ale populaţiei care simte nevoia de a se documenta şi specializa într-un domeniu anume. De exmplu, în Franţa, asemenea extensiune nu neglijează nici o grupă de populaţie, inclusiv vârsta a treia de care se ocupă cu o masivă angajare. Astfel, s-au pus în circulaţie expresii care desemnează realităţi sub vechea denumire de extensie universitară (de exemplu: extension courses). Prin natura şi specificul ei, educaţia nonformală atestă alte însuşiri proprii printre care amintim: marea varietate, flexibilitatea sporită, diferenţierea conţinuturilor şi a tehnicilor de lucru, caracterul opţional sau facultativ, implicarea mai profundă în actul organizării a înseşi persoanelor educate (implicarea lor se întinde pe o arie foarte largă: obiective, conţinuturi, administrare etc.).

Dacă ne referim la componenta etapei şcolare a educaţiei nonformale trebuie să diferenţiem o seamă de caracteristici proprii determinate în cea mai mare măsură de specificul conţinuturilor. Aceste conţinuturi urmăresc desfăşurarea unei activităţi cu caracter formativ, prin excelenţă, dirijate de personalul specializat în strânsă legătură cu elevii, părinţii, organizaţiile social-culturale şi social-politice. De regulă, activităţile se desfăşoară în şcoală şi sunt constituite din cercuri pe

discipline cu caracter tematic sau pluridisciplinar, competiţii culturale sau sportive, comemorări şi festivităţi etc. Desigur, sunt cuprinse şi activităţi a căror desfăşurare necesită deplasări în locurile cerute de tematică (întreprinderi, muzee) sau în instituţii asociate. Este vorba de satisfacerea în mai bune condiţii a unei influenţări formative din perspectivă pluri şi interdisciplinară, susceptibilă de a favoriza spiritul democratic, a interesului pentru viaţa socială şi politică, grija faţă de resursele economice şi protejarea mediului etc.

Educaţia informală

În pofida instituirii cu această sintagmă care ar putea sugera persoanelor neiniţiate că ar reprezenta o educaţie neformativă, termenul exprimă caracterul "spontan" al acestei educaţii, adică complet liber de orice formalizare. Este, prin urmare, vorba de activităţi neformalizate, în sensul celor desfăşurate în cadrul instituţiilor şcolare. Cu alte cuvinte, educaţia informală reprezintă întreaga achiziţie autonomă a persoanei, achiziţie dobândită într-o manieră întâmplătoare, dar în ocazii din ce în ce mai numeroase şi mai variate, aşa cum le determină condiţiile existenţei umane ca atare. Toate acestea conduc la ideea că educaţia informală precede şi depăşeşte ca durată, conţinut şi modalităţi educaţia formală. Este şi firesc să fie aşa dacă o raportăm la multitudinea şi specificul diverselor secoare ale vieţii persoanei, desfăşurate în cadrul unei ambianţe atât de complexe. Precedenţa ei este explicată de natura iniţierilor fiecărui individ, care au loc în afara cadrelor instituţionale. De asemenea, extinderea peste limitile educaţiei formale este atestată de prezenţa ei de-a lungul vieţii.

Mulţi autori o caracterizează prin antrenarea ei în mod decisiv cu ajutorul marilor mijloace de comunicare citându-se cazul statelor industrializate, care o facilitează cu ajutorul unui foarte mare număr de canale de televiziune, al computerizării informaţiei, al casetelor audio-vizuale etc.

De la considerarea informaţiei ca realitate cantitativă, respectiv cu o valoare a mesajelor de esenţă fizică, ce aparţin unor sisteme sau nu, deteminate de alte sisteme, oricum susceptibile de măsurări exacte, s-a trecut la relevarea valorii noncantitative, la evaluarea aspectului de comunicaţie a informaţiei. Altfel spus, s-a parcurs drumul de la aspectul tehnic al informaţiei, cu indicatori statistici (informaţia cantitativă) la aspectul psihologic obiectivat în comunicarea interumană, admiţându-se în cele din urmă existenţa semnificaţiei subiectiv-ideative sau intelective a informaţiei cu răspândirea ei considerabilă. Unele elemente teoretice din sfera ştiiţelor tehnice au rămas legate în continuare de noţiunea de informaţie în sens cantitativ, aşa cum se întâmplă cu termenii de organizare şi dezorganizare folosiţi în aprecierea informaţiei (entropie şi nonentropie). Desigur, la nivel uman, substanţialitatea informaţiei obiectivată în suporturile ei valorează cu mult mai puţin decât aspectul calitativ care defineşte informaţia ca realitate gnoseologică organizată. Mai ales că fondul semantic al informaţiei nu se limitează numai la zona cognitivă clarificată în bună măsură de teoria informaţiei, ci cuprinde şi elemente aparţinând intuiţiei şi sensibilităţii umane în general.

Calitatea informaţiei şi circuitul ei ţin de calitatea receptorilor, de funcţionalitatea căilor de comunicare a limbajelor. Actul receptării nu este numai un act de detectare şi imprimare, ci deopotrivă de filtrare, codificare, asociere şi de decodificare. Relaţiile informaţionale nu sunt, însă, posibile fără semnificaţie,

indiferent de variabilitatea conceperii lor, concepere în cadrul căreia negaţia şi afirmaţia au un anumit rol de selecţie şi construcţie. În actul conceptualizării, datele teoriei informaţiei se completează în prezent cu datele epistemologiei, psiholingvistici, sistemologiei, precum şi ale orientării integrativiste. Receptarea mesajului informaţional se poate realiza prin mijloace variate, dar mesajul ca atare este legat de suportul său, chiar dacă nu depinde întrutotul de natura energetico-substanţială a acestuia. Sunetele, undele electromagnetice, formează doar componenta materială a semnelor care transmit informaţia.(6)

Aşadar, mesajele se întemeiază pe coduri (limbaje) purtătoare de informaţii şi se prezintă sub forma unor semnale; informaţiile au ca suport material substanţa şi energia care fac posibilă transmiterea lor, semnalele purtătoare de semnale, folosind adesea mijloace tehnice, aparatură electronică etc.

Fireşte, educaţia informală nu se legitimează numai prin aparatul imens de care dispune, ci şi prin elementele sale de conţinut care însă comportă o comparare mai puţin avantajoasă în raport cu conţinuturile educaţiei formale, datorită marii dispersii, insuficientei corelări sau articulări, ca şi discontinuităţii. Aceasta şi face ca educaţia informală să nu poată constitui substanţa şi temeiul fundamental al educaţiei. Fără a ignora valoarea imensului ei conţinut, va trebui dimpotrivă să-l analizăm pentru a vedea mai bine cum putem asigura dezvoltarea optimă a persoanei, folosind influenţa educaţiei informale, alături de celelate tipuri de educaţii.

Sub aspectul conţinutului, educaţia informală este determinată, de regulă, de caracterul predominant al unuia sau altuia dintre tipurile de valori, activităţi sau preocupări ale mediului ambiental în care educatul îşi duce existenţa, dar şi de propriile lui aspiraţii. Unii rămân sub influenţa culturii umaniste, în vreme ce alţii sunt atraşi de preocupări ştiinţifice, tehnologice, organizatorice etc. Pentru a denumi şi caracteriza conţinutul educaţiei informale, Harold Shane propune termenul de "comprimare a experienţei umane" (compression de l'experience humaine): "Noi toţi care trăim în anii '70 - '80 am fost influenţaţi cel puţin într-o anumită măsură de comprimarea experienţei. Puterea ei de pătrundere a fost fără îndoială mai profundă decât pare în general-...

Comprimarea experienţei, datorită schimbării rapide şi magiei electronice a mijloacelor media, complică cercetarea şi-i accelerează procesul în sociologie şi antropologie" (7, p.484-485). Deşi avantajele şi dezavantajele acestei circulaţii rapide sunt greu de măsurat, volumul imens de informaţie constituie o realitate ce nu poate fi eludată; dimpotrivă, activizată în "condiţii pedagogice", ea poate contribui în mod substanţial la completarea culturii elevilor şi la îmbogăţirea experienţei lor. Educaţia informală apare prin excelenţă ca o rezultantă a multitudinii de influenţe venind din aria mediului social dar fără a se neglija prezenţa acţiunii altor stimuli (biologici, fizici) care au o semnificaţie socială prin însuşi faptul că sunt produsul societăţii sau al omului ca fiinţă socială. Faptul că toţi aceştia par să acţioneze în mod liber ori mai puţin organizat, pe bază de proiectare prealabilă şi control competent (dirijat) ar putea conduce la ideea caracterului lor contradictoriu în raport cu influenţele instituţionalizate specifice educaţiei formale.

În realitate, viaţa socială a omului se desfăşoară sub un dublu impact: acela al opiniei colectivităţii şi al cenzurării pe care o operează conştiinţa în sine. Este

adevărat că în cadrul influenţelor de grup, deosebit de acţiunile cu semnificaţie formativă pozitivă (sport, muzică, dans etc.), pot apărea orientări sau atitudini negative, conduite deviante, aberante, cu semnificaţie antisocială. Este cunoscută atitudinea infracţională a unor tineri datorată în mod exclusiv actului inducţional din partea unor lideri cu tulburări de caracter, care exercită asupra grupului o influenţă negativă, o determinare fascinatorie, puternică. Desigur, dimensiunea unor asemenea lunecări se află în legătură cu modul de viaţă, cu mentalitatea grupului şi cu gradul libertăţii de acţiune a grupului.

Considerăm că valoarea formativă a acţiunii stimulilor spontani specifici educaţiei informale poate spori prin diminuarea sau anularea caracterului lor contradictoriu, prin acţiunea corelată a tuturor factorilor şi instituţiilor sociale nonşcolare care veghează la bunul mers al societăţii şi care ar putea beneficia în toate ocaziile de competenţa cadrelor didactice care asigură educaţia formală a tineretului.

3. Necesitatea articulării tipurilor de educaţie; concepţia holistică

Pentru a deveni cu adevărat o dimensiune permanentă a existenţei umane, educaţia trebuie să aibă un caracter global, conjungând armonios şi eficient educaţia formală cu cea nonformală şi informală. Datorită eforturilor teoretice întreprinse de pedagogi ca Ph.Coombs, P.Lengrand, Th.La Belle etc., demersul global sau concepţia holistică în abordarea problematicii educaţiei a devenit o perspectivă atât pentru cercetători cât şi pentru educatori.

Potrivit concepţiei holistice, frontierele dintre tipurile de educaţii identificate nu sunt rigide între ele existând întrepătrundere şi interdependenţă. Educaţia formală va avea de câştigat dacă va reuşi să integreze creator influenţele datorate modalităţilor de educaţie nonformale şi informale. În acelşi timp, acumulările educaţiei formale pot contribui esenţial la dezvoltarea şi eficacitatea celorlalte două sectoare: "Fiecare dintre sectoarele descrise mai sus are locul său şi raţiunea sa de a fi specifice. Totuşi, frontierele dintre ele nu sunt rigide. Există deja o interpătrundere şi o interdependeţă între cele trei domenii în care se exercită procesul educativ. Totuşi, este evident că acest proces nu-şi poate atinge deplina eficacitate decât în/şi printr-o cooperare strânsă între aceste trei sectoare" (8, p.207).

Referindu-se la această problemă, La Belle subliniază: "în practică, educaţia informală, nonformală şi formală trebuie să fie văzute mai degrabă ca moduri predominante de învăţare decât ca entităţi distincte cum susţin Coombs şi Ahmed. Ca modalităţi de accentuare, educaţia formală, nonformală şi informală pot exista simultan, uneori în acord, alteori în contradicţie". Nu mai puţin importantă este sublinierea lui M. Ahmed: "Problemele sistemului educaţional sunt privite fragmentar şi se pledează pentru acele soluţii care se adresează unui aspect al problemei, dar anulează alte obiective ale sistemului întreg. Aici stă raţiunea fundamentală pentru o perspectivă holistică, susţinută de La Belle, Lengrand, Văideanu şi a chemării lui Coombs de a face uz de toate modalităţile de învăţământ" (9, p.153). În această perspectivă, unul dintre programele UNESCO, intitulat "Acţiuni în favoarea unei mai bune articulări a educaţiei şcolare şi extraşcolare şi ale unei continuităţi între diferitele elemente a sistemului de

învăţământ" apare ca o preocupare de traducere în practică a acestei noi concepţii educative. Programul îşi propune, printre altele,,următoarele obiective:

✦ să contribuie la promovarea unei mai bune articulări între diferitele elemente şi niveluri ale sistemului de învăţământ, în vederea favorizării unei mai mari continuităţi între diferitele etape şi forme de educaţie şi asigurării unei mobilităţi sporite de la o formă de învăţământ la alta sau de la un anumit tip de învăţământ la altul;

✦ să stimuleze dezvoltarea de noi modalităţi educative şi o coordonare mai funcţională între educaţia şcolară şi cea extraşcolară, precum şi o participare activă a tuturor categoriilor interesate de factori de decizie (planificatori, administratori, cadre didactice etc.) în buna funcţionare a sistemului de învăţământ;

✦ adoptarea de noi iniţiative de către statele membre în vederea integrării progresive a activităţilor educative, şcolare şi extraşcolare într-un sistem global de educaţie, conceput în dublă perspectivă: a democratizării ansamblului de învăţământ şi a educaţiei permanente în scopul de a răspunde cerinţelor educative (ale indivizilor şi societăţii);

✦ adoptarea de către statele membre a unor măsuri de natură să stimuleze o mai mare continuitate între diferitele niveluri şi tipuri de educaţie şcolară, o mai bună complementaritate a celor două tipuri de activităţi educative, precum şi posibilităţile sporite de trecere de la un tip la altul;

✦ stimularea aplicării după fiecare nivel de învăţământ a formărilor complementare destinate să permită exercitarea unor activităţi profesionale calificate etc.

Recomandarea nr. 72 a celei de a 37-a Conferinţe internaţionale a educaţiei şi a reuniunii de experţi, cu tema "Susţinerea dezvoltării coordonate a educaţiei şcolare şi nonşcolare" din 1981, se înscrie în aceleaşi preocupări.

Prin urmare articularea celor trei tipuri de educaţie în lumina finalităţilor educaţiei formale este necesară. Şcoala nu-şi mai poate permite să ignore mesajele celorlate tipuri ale educaţiei sau să intre în concurenţă cu ele (avem în vedere îndeosebi, conţinuturile din ce în ce mai bogate şi mai variate ale educaţiei informale). În acelaşi timp, simplele corelaţii sau incursiuni nu mai sunt suficiente pentru mai buna punere în valoare a acumulărilor utile realizate de elevi în afara şcolii. În toate ţările lumii elevii au aflat în primul rând pe calea emisiunilor de televiziune lucruri noi şi importante privitoare la cosmos şi la cucerirea acestuia, la viaţă şi fundurile oceanelor. etc. Deasemenea integrarea celor trei tipuri de educaţie este posibilă: cu resursele şi mijloacele de care dispune şcoala se poate deschide mai curajos şi mai frecvent faţă de acumulările realizate de elevi în afara activităţilor didactice, chiar dacă acestea sunt extrem de inegale, de la elev la elev, variate, în mod diferit prelucrate, iar uneori contradictorii sub raportul semnificaţiei morale sau axiologice.

Procesele de integrare a celor trei categorii de cunoştinţe sau valori îşi pot propune un minimum şi un optimum. Pentru atingerea unui nivel optim ar fi nevoie să se aducă transformări atât planurilor de învăţământ, cât şi programelor şcolare. Pentru realizarea unui minimum este necesară o preocupare constantă a fiecărui cadru didactic de analiză şi sinteză,a informaţiilor acumulate de elevi la nivelul activităţii didactice curente.

NOTE ŞI REFERINŢE

1. Th.J.La Belle, "Formal, Nonformal and Informal Education. A Holistic Perspectiv on Lifelong Learning", în *Revue Internationale de Pedagogie*, vol.28, nr.2,1982.

2. O echipă de cercetare de la Universitatea de stat din Michigan a propus un sistem de patru categorii: 1. educaţie indirectă - instruirea este dată fără tentativa deliberată din partea sursei de instruire sau fără tentativă deliberată de a o achiziţiona din partea elevului; 2. educaţie informală - instruirea este rezultatul unei situaţii în care sau elevul sau sursa de instruire se angajează în mod deliberat să favorizeze instruirea, dar necorelat; 3. educaţie nonformală - orice instruire extraşcolară pe care sursa de instruire şi elevul o favorizează într-o manieră deliberată; 4. educaţia formală şcolară - diferă de educaţia nonformală prin aceea că e dată de instituţii numite şcoli, caracterizate printr-un sistem de clase, în funcţie de vârsta elevilor, cărora le predau un corp de profesori, cu ajutorul metodelor pedagogice tip. Apud David R. Evans, *La planification de l'education nonformelle*, Paris, 1981, p. 31.

3. Ne referim evident la copii de nivel mediu.

4. Vezi Peter Blau, W. Scott, *Formal Organization*, London, Roultdee and Kegan Paul, 1970.

5. Asociaţia "Păsărilor călătoare" (Wandervogels), apărută din iniţiativa tineretului şcolar din Steglitz, lângă Berlin, în anul 1901, este un punct de referinţă în acest gen de educaţie. "Prin apariţia asociaţiilor de tineret cu program educativ-estetic, orientat spre contactul cu natura, se câştigau pe plan pedagogic câteva lucruri. Se introducea ideea, care a rămas, că educaţia şcolară trebuie suplimentată de o educaţie extraşcolară, realizată prin forme de organizare mai libere: fără lecţii nu putem transmite cultura, dar numai prin lecţii nu putem creşte un om dinamic, cu iniţiativă şi spirit creator. Se impune concluzia organizării vacanţei elevilor şi studenţilor, concepută până atunci şi un timp şi după 1900, ca odihnă prin întreruperea studiului şi completa desprindere de colegi şi de şcoală. În fine, în aria educaţiei estetice apăruse o nouă activitate: după acţiuni similare, dar de proporţii reduse, înfăptuite în secolul al XIX-lea, în Franţa, Elveţia, Italia, se păşea la organizarea educaţiei pentru şi prin frumosul naturii" (George Văideanu, *Cultura estetică şcolară*, E.D.P., Bucureşti, 1967.).

6. Ideile, categoriile, teoriile sunt informaţii de diverse mărimi, iar profunzimea informaţiei se defineşte atât în legătură cu varietatea, cât şi cu implicaţiile ei, precum şi cu capacitatea da a fi integrată şi integratoare, căci informaţiile deţin un anumit rol unele faţă de altele şi se organizează în funcţie de utilitatea lor specifică în procesul cunoaşterii. În cadrul comunicării umane codul oral şi scris reprezintă latura obiectivă a informaţiei, care poartă o semnificaţie ce angajează calitativ caracteristicile receptorului, specificitatea şi competenţa sa" (Groebent, Norbert, *Psihologia literaturii*, Bucureşti, 1978). Omul acumulează şi creează informaţii, le ordonează şi le organizează printr-o necontenită corectare, reconsiderare şi raportare la dinamica realităţii pe care o reflectă. În acest context, semnificaţia are valoare de conţinut a informaţiei. Imaginile, cuvintele, semnalele sunt suporturi cu ajutorul cărora se vehiculează (comunică) semnificaţii, adică date despre stări, acţiuni. Ierarhizarea valorică a mesajelor transmise se face numai în funcţie de importanţa semnificaţiilor în acţiune sau implicate în comunicare. Semnalele, împreună cu suporturile lor, alcătuiesc mediile de comunicare (radio-televiziune, presă etc.).

7. Shane, H. et Tobler, B., "Science sociales: tendances actuelles et projection", în *Perspectives*, nr.4, 1980.

8. Paul, Lengrand, "Structures de l'apprentisage dans les pays de L'Europe Occidentale", în *Revue Internationale de Pedagogie*, vol.28, nr.2, 1982.

9. M. Almed, "Le nonformel et les questions critiques de l'education", în *Perspectives*, vol.13, nr.2, 1980.

ASPECTE ALE DEZVOLTĂRII PSIHOGENETICE ŞI ALE PROBLEMATICII EDUCABILITĂŢII

Mihaela L. Iacob

1. Psihologia dezvoltării şi problematica educabilităţii

Problematica dezvoltării şi educabilităţii fiinţei umane este una dintre temele clasice ale câmpului cercetării psihopedagogice. Ca urmare există o bogată literatură - scrisă în diverse registre de accesibilitate - adresată deopotrivă specialistului psihopedagog, dar şi educatorului,de orice specialitate şi implicat la orice nivel şi în orice formă, în actul educativ. Ca atare, în prezentarea de faţă, se va insista mai ales pe elementele de noutate intervenite în teoretizarea acestei problematici şi pe accentuarea unor elemente fundamentale, indispensabile conturării unei imagini globale a acesteia.

1.1 Conceptul de dezvoltare psihică

Dezvoltarea psihică este o dimensiune a ontogenezei. Aceasta este constituită din totalitatea schimbărilor sistematice, bio-psiho-sociale, individuale, apărute pe durata întregului ciclu al vieţii (1).

Această accepţiune, desigur, una dintre cele posibile, permite câteva sublinieri: ♦ categoria supraordonată este schimbarea, ca proprietate generală a vieţii; ♦ nu intră în universul dezvoltării decât schimbările cu caracter sistematic, cu baze înnăscute sau dobândite, nu şi cele accidentale, conjuncturale; ♦ unitatea bio-psiho-socială este prezentă atât la nivelul cauzalităţii schimbării, cît şi al efectelor ei; ♦ dezvoltarea ontogenetică vizează evoluţia şi involuţia umanului, în forma sa individualizată, din momentul concepţiei şi până la moarte, inclusiv; ♦ dezvoltarea se prezintă ca unitate a elementelor psihogenetice cu cele psihodinamice.

În analiza concretă a procesualităţii ontogenetice, diversitatea aspectelor dezvoltării psihice este urmărită, la nivelul a trei mari paliere: dezvoltarea fizica, dezvoltarea cognitivă şi cea socio-afectivă. În mod real acestea realizează o unitate în diversitate, caracterizată de un dublu decalaj: transversal şi orizontal.

Decalajul transversal indică faptul că la aceeaşi vîrstă cronologică, gradul de dezvoltare (sub aspectul maturizării) al

fiecărui palier sau aspect general al dezvoltării este diferit (vezi şi punctul 2.1).

Decalajul orizontal indică faptul că în cadrul aceluiaşi gen de activitate psihică sau palier al dezvoltării, acelaşi gen de achiziţie psihică se poate manifesta la vârste cronologice diferite, în funcţie de conţinuturi diferite. Exemplu clasic îl reprezintă procesul de conservare a invarianţilor în ordinea: număr, substanţa, lungimea, suprafaţa, greutate, volum.

O problemă specială se ridică în privinţa stabilirii nivelului dezvoltării psihice (N.D.P.). Diferenţiate sub aspect teoretic şi metodologic, se disting perspectiva psihometrică, cea stadial-clinică şi cea formativă (2).

Psihometric, problematica N.D.P. este o chestiune de măsurare - prin probe standardizate, vizând un aspect sau altul al vieţii psihice - a performanţelor pe care le are, la un moment dat, subiectul. Acestea se raportează la un etalon elaborat pe vârste şi sexe, care indică, din perspectica frecvenţei valorilor întâlnite în populaţia dată, că subiectul respectiv se înscrie în una din categoriile: subnormal, normal, peste normal (3). Rezultatul este un profil psihologic (sau psihopedagogic), exprimat numeric, care poate fi comparat cu profilul etalon al vârstei. Începând chiar din momentul naşterii - testul APGAR - bio şi psihometria îşi spun cuvântul.

Cea de a doua manieră de apreciere a N.D.P.-ului, cea stadial-clinică, postulează o dezvoltare stadială globală sau a diverselor paliere ale vieţii psihice (cognitivă - J. Piaget, morală - L. Kohlberg, afectivă - S. Freud şi curentele psihanalitice etc.), caracterizată prin achiziţii specifice pentru fiecare stadiu. Prin investigaţie de tipul experimentului în mers (experiment modificabil în funcţie de reacţia subiectului), se urmăreşte gradul şi forma în care achiziţiile respective se manifestă la subiectul urmărit. Rezultatul este un portret psihologic, exprimat calitativ (adjectival). Faţă de perspectiva psihometrică, unde interesează răspunsul performant al subiectului, deci rezultatul lui (cel mai ades la probe de randament), perspectiva stadiul-clinică vizează mai ales procesualitatea psihică implicată în răspunsurile date, măsura în care aceasta este mai mult sau mai puţin tipică pentru vârsta respectivă.

Perspectiva formativă are la bază un concept teoretic extrem de fecund, cel de "ZONĂ A DEZVOLTĂRII PROXIME", elaborat de L. S. Vâgotski. Conceptul desemnează mărimea, întinderea zonei dezvoltării unui aspect psihic potenţial în urma influenţării lui sistematice. Cu alte cuvinte, perspectiva formativă a aprecierii N.D.P.-ului are la bază receptivitatea subiectului uman la intervenţia formativă explicită, capacitatea lui de învăţare. Metodologic, se utilizează tehnica test-retest, între cele două momente fiind parcurs - în condiţii standard de conţinut, metode, mijloace, condiţii etc. - un proces asistat de învăţare. În funcţie de rezultatul între cele două testări se stabileşte "zona proximei dezvoltări" a subiectului. Valoarea diagnostică a perspectivei formative este confirmată de faptul că subiecţii umani, care au plecat de la acelaşi scor la testul iniţial şi au urmat acelaşi stagiu, prezintă zone de dezvoltare proxime diferite. Măsurarea acestora permite un mai bun prognostic al evoluţiilor ulterioare, deoarece faţă de perspectivele anterioare, acum se reuneşte investigarea performanţei cu procesualitatea ce o susţine (4).

1.2. Psihologia dezvoltării şi problematica modernă a educabilităţii

În prezentarea direcţiei teoretice pe care o reprezintă psihologia dezvoltării, ca ramură a ştiinţelor psihologice, se poate porni de la butada născută din perspectiva psihanalitică asupra copilului, considerat "părintele" viitorului adult. "Dacă copilul este tatăl viitorului adult, atunci cine este tatăl copilului?"

Această întrebare se poate pune şi în cazul naşterii psihologiei dezvoltării ca direcţie teoretică, în măsura în care se admite că "genitorul" său a fost psihologia copilului. Deci, "dacă psihologia copilului - ca disciplină - este mama şi tatăl psihologiei dezvoltării, atunci cine sunt părinţii psihologiei copilului?" Faţă de prima întrebare, mai "dificilă", a doua îşi găseşte mai uşor răspuns în istoria ştiinţelor (5).

În prezentarea acestui subpunct s-a pornit deliberat într-o manieră neconvenţională pentru a atrage atenţia asupra câtorva aspecte:

❑ Cronologic, psihologia dezvoltării, ca disciplină de sine stătătoare şi în forma în care se prezintă astăzi, are trei mari filoane: psihologia vârstelor (cu precădere şi cu întâietate psihologia copilului), psihologia genetică (6) şi psihologia diferenţială.

❑ Se remarcă faptul că în psihologia contemporană a dezvoltării se reunesc astfel trei perspective distincte: cea transversală (a unei/unor vârste - văzută ca element integrator al unui moment al dezvoltării psihice), cea longitudinală (privind etapele "naşterii" şi dezvoltării diverselor funcţii şi procese psihice) şi cea comparativă (care permite, transversal sau longitudinal, sesizarea universaliilor dezvoltării (7).

❑ Este remarcabil că în momentul actual, dimensiunea comparativă îşi extinde preocuparea de la studierea diferenţelor individuale la aceeaşi vârstă, sau diferenţelor între vârste, la studiul diferenţelor interculturale. Marile nume ale psihologiei dezvoltării, J. Piaget, S. Freud sunt prezenţe contemporane şi prin reluarea interculturală a studiilor lor. Implicaţiile se răsfrâng nu doar asupra aspectelor stricte ale dezvoltării psihice, ci şi asupra problematicii educabilităţii, în măsura în care o aceeaşi ereditate (cea a speciei) este urmărită, actualizându-se în condiţiile de mediu şi educative diferite, chiar radicale.

❑ Educabilitatea este resuscitată, ca problemă teoretică, şi în context intracultural, mai ales datorită dilatării accepţiunii fenomenului dezvoltării. Punând semnul egal între dezvoltare şi totalitatea schimbărilor sistematice (vezi punctul 1.1), psihologia contemporană a dezvoltării consideră că transformări semnificative ale vieţii psihice au loc pe tot parcursul vieţii, şi astfel, chiar involuţia, nu doar evoluţia, este o componentă a dezvoltării (este folosit chiar conceptul de dezvoltare negativă). Această direcţie, care câştigă teren mai ales în psihologia americană a dezvoltării, poartă denumirea de "life-span" s-a cristalizat la sfârşitul anilor '70 şi a dat un nou impuls cercetărilor privind dezvoltarea psihică.

Dintr-o atare perspectivă, a life-spanului, problematica factorilor dezvoltării ontogenetice capătă nuanţe diferite, raportul lor nemaiputând fi judecat nenuanţat pentru vârstele de creştere şi cele ale senescenţei!

❑ Un alt element de noutate al psihologiei dezvoltării este faptul că procesualitatea "naşterii" şi devenirii vieţii psihice - deci, o schimbare - nu are loc sub influenţa şi în cadrul unui univers static (fizic, social-educativ). Acesta, la

rândul său, este în schimbare şi deci problematica studierii dezvoltării psihice implică surprinderea a două schimbări corelate, a unei duble schimbări, de fapt. De aici, necesitatea rafinării conceptelor sub aspectul operaţionalizării lor (un exemplu va fi prezentat la punctul 1.3.a) şi a tehnicilor de investigaţie.

❑ Astfel, sub aspect metodologic, pe lîngă design-ul transversal şi longitudinal, utilizate, cel puţin primul, curent, s-au impus şi design-ul decalat (time-lag) (8), cel mixt (9) şi cel succesiv (10).

❑ La nivelul teoriei, psihologia dezvoltării acceptă ideea că marile curente (behaviorismul, gestaltismul,psihanaliza, psihologia genetică, etologia, psihologia umanistă, cea cognitivă etc.), ca şi modelele dezvoltării (cel mecanicist, cel organicist şi cel interacţionist - vezi 1.3.b), acoperă fiecare un segment al procesualităţii dezvoltării, sunt utile pentru aspectul respectiv, dar nu mai mult; nu se poate vorbi astăzi de o teorie generală asupra dezvoltării psihice. De regulă,ceea ce poate frapa faţă de manualele tradiţionale - elaborate din perspectiva unei direcţii de gândire şi cercetare anumite - este că un manual sau curs de psihologia dezvoltării, va utiliza toate perspectivele, implicate direct sau tangenţial în explicarea fenomenologiei dezvoltării. De regulă, capitolul dezvoltării cognitive este dominat de şcoala piagetiană şi postpiagetiană. Capitolul dezvoltării afective este prezentat prin prisma psihanalizei clasice şi postfreudiene, dezvoltarea psihosocială prin teoria lui E. Erikson şi contribuţiile continuatorilor săi, iar dezvoltarea morală după modelul lui L. Kohlberg (vezi şi 2.2).

O observaţie corolar se impune: Este evident că sub impactul atâtor elemente de noutate - obiect, metode, teorie - problematica dezvoltării psihogenetice (a vârstelor de evoluţie - copilărie, adolescenţă) este văzută într-o altă dimensiune şi într-un nou cadru, care o integrează în universul mai larg al dezvoltării psihodinamice. Se întâmplă cumva, forţând nota comparaţiei cu psihologia copilului şi adolescenţei, ceea ce se întâmplă cu problematica educaţiei şcolare din perspectiva educaţiei permanente: **restructurarea perspectivei!**

1.3. Factorii devenirii fiinţei umane

Referitor la identificarea factorilor implicaţi în dezvoltarea umană, întîlnim o convergenţă principială, chiar dacă planul analitic se prezintă diferit. Astfel, în literatura psihopedagogică românească sunt discutaţi ca factori ai ontogenezei ereditatea, mediu şi educaţia, în timp ce literatura occidentală se ocupă de raportul "nature - nurture" (cea anglo-saxonă) sau "hérédité - milieu/environement" (11) (cea franceză).

Semnalarea acestor nuanţări prilejuieşte observaţia că,în fond, delimitările categorice nu au decât raţiuni didactice, deoarece ereditatea, ca proprietate generală a lumii vii este o caracteristică a naturii, la fel cum educaţia presupune cu necesitate un mediu social uman, în absenţa căreia nu ar putea exista!

1.3. a. Ereditate. Mediu. Educaţie.

Ereditatea *este însuşirea fundamentală a materiei vii de a transmite, de la o generaţie la alta, mesajele de specificitate (ale speciei, ale grupului, ale individului) sub forma codului genetic.*

Materialul eredităţii este nuclear (la nivelul cromozomilor din nucleul gameţilor) şi citoplasmatic şi constituie genotipul individului.

Ereditatea nucleară se transmite conform unor legităţi cunoscute (Mendel, T. H. Morgan), care permit atât înţelegerea naturii combinărilor care au loc, dar şi producerea erorilor de copiere şi a alterărilor (mutaţiile). Moştenirea genetică este practic irepetabilă (12) de la un individ la altul (13). Orice genotip se exprimă doar în formă fenotipică (totalitatea caracteristicilor unui individ) ca rezultat al interacţiunii timpurii cu mediul. Fenotipul este doar una din variantele posibile ale unui acelaşi genotip, fixată însă definitiv prin actualizarea "normei de reacţie" genotipice într-un anumit cadru al mediului.

Printre metodele care permit studierea rolului factorului genetic în ontogeneză se numără cele care urmăresc gemelaritatea (14), cosanguinitatea, dezvoltarea prenatală (15), manipularea mediului (16), fenomenul de adopţiune (17), etc. Acestea au fost prefigurate de studiile asupra eredităţii plantelor şi animalelor (cu concluzii limitate însă pentru ereditatea umană) şi de analiza genealogică prin care anumite caracteristici au putut fi urmărite în aceeaşi familie, timp de generaţii (Fr. Galton).

Deşi cercetările vizând ereditatea umană au o istorie relativ scurtă şi o specificitate aparte (dat fiind limitele etice ale experimentelor genetice), câteva aspecte se impun a fi subliniate: ◘ moştenirea ereditară apare ca un complex de predispoziţii şi potenţialităţi şi nu ca transmitere a însuşirilor antecesorilor; ◘ ereditatea caracterelor morfologice şi biochimice este mult mai bine cunoscută decât ereditatea însuşirilor psihice, care în multe cazuri pare a fi rodul unor determinări poligenetice; ◘ diversitatea psihologică umană are cu certitudine şi o rădăcină ereditară (constituţie, biotip, baze comportamentale etc.), dar nu se reduce la aceasta; ◘ ceea ce este ereditar nu coincide întotdeauna cu ceea ce este congenital (sau înnăscut), care cuprinde şi elemente dobîndite pe baza experienţei timpului dinaintea naşterii; ◘ ceea ce ţine de ereditate se poate exprima în diverse momente de vârstă sau poate rămâne în stare de latenţă pe tot parcursul vieţii în absenţa unui factor activitator (exemplu: cazul anumitor predispoziţii alergice sau chiar combinaţiile cu posibilă manifestare aptitudinală); ◘ potenţialul genetic al fiecărui individ se selectează prin hazard şi este, mai ales sub aspectul exprimării psihice, polivalent; ◘ ereditatea conferă unicitatea biologică, ca premisă a unicităţii psihice, care se construieşte şi prin reacţiile selective faţă de mediu (şi ele cu baze ereditare); ◘ din perspectivă filogenetică ereditatea umană are cea mai mică încărcătură de comportamente instinctive, ceea ce face din puiul de om o fiinţă **total dependentă de membrii propriei specii** (18) şi, conform celebrei formule a lui K.Lorentz un "specialist în nespecializare" ereditară; ◘ prin "orarul" proceselor de creştere şi maturizare ereditatea creează premisile unor momente de optimă intervenţie din partea mediului educativ, în aşa numitele perioade sensibile sau critice; ◘ Anticiparea sau pierderea perioadelor se poate dovedi ineficientă (exemplu: formarea mersului, limbajului, operaţiilor gândirii etc); ◘ Rolul eredităţii nu se exprimă în aceeaşi măsură în diversele aspecte ale vieţii psihice; unele poartă mai puternic amprenta eredităţii (temperamentul, aptitudinile, emotivitatea, patologia psihică), altele mai puţin (atitudinile, voinţa, caracterul etc); ◘ O aceeaşi trăsătură psihică poate fi la persoane diferite rodul unor factori diferiţi. La cineva hotărâtoare poate să fie ereditatea, în timp ce la alte persoane

mediul sau educaţia să fi contribuit decisiv.

În stadiul actual al cunoaşterii şi stăpânirii mecanismelor eredităţii (19) se poate afirma că rolul eredităţii în dezvoltare, mai ales în dezvoltarea psihică, **este de premisă naturală a acesteia. Această premisă cu logică probabilistă, poate oferi individului o şansă (ereditate normală) sau o neşansă (ereditate tarată).** Prima poate fi ulterior valorificată sau nu, iar cea de a doua, în funcţie de gravitate poate fi compensată în diverse grade sau nu.

Mediul, ca factor al dezvoltării umane, este constituit din totalitatea elementelor cu care individul interacţionează direct sau indirect, pe parcursul dezvoltării sale. Din punctul de vedere al conţinutului, în influenţele mediului se pot distinge o multitudine de planuri; de la cel natural-general (climă, relief) la cel social, indispensabil unei ontogeneze de tip uman (familie, grup de joacă). Acţiunea mediului poate fi directă (alimentaţie, climă) sau indirectă, prin intermediul formelor de adaptare umană pe care le generează (activităţi dominante, tip de organizare socială, nivel de trai, grad de cultură şi civilizaţie etc.). De asemenea, trebuie subliniat că aceste influenţe pot veni din imediata apropiere a individului (obiectele, persoanele, situaţiile zilnice), ceea ce constituie mediul său proximal sau pot fi un aspect al mediului distal. Acesta nu este direct sub incidenţa acţiunii individului, dar indirect prin mediatizare - mai ales cea contemporană ca şterge graniţe spaţiale şi temporale - îl poate influenţa decisiv) (20).

Factorii de mediu sunt structuraţi oarecum binar, prezentându-se indivíduluí atât ca realităţi fizice, concretizate în prezenţa nemijlocită şi perceptibilă a persoanelor şi obiectelor care-l înconjoară şi în funcţie de care trebuie să se modeleze, dar şi ca ansamblu de relaţii şi semnificaţii care, prin interiorizare, formează însăşi substanţa, materialul de construcţie necesar dezvoltării psihice. Atunci când este favorabil, mediul contribuie la realizarea sau chiar accelerarea punerii în funcţie a potenţialului nervos, deci are o acţiune directă vizând dezvoltarea psihică, corelată şi cu cea indirectă de susţinere a dezvoltării fizice (dezvoltare a sistemului nervos, osificarea, dentiţia, greutatea, înălţimea).

Din perspectiva problematicii dezvoltării ontogenetice este extrem de important de subliniat că accentul se pune nu pe simpla prezenţă sau absenţă a factorilor de mediu, ci pe măsura, maniera şi rezonanţa interacţiunii dintre acei factori şi individul uman. Un factor de mediu prezent, dar indiferent subiectului uman este inert din perspectiva dezvoltării. Condiţia dezvoltării este ca acel factor să acţioneze asupra individului, care la rândul său să reacţioneze, intrând în interacţiune ca bază a propriei activităţi. Vom vedea că fără o mediere deliberată şi specializată (educaţia), şansa acestor interacţiuni spontane ar fi limitată şi rolul lor puţin eficient. Acest aspect trebuie bine reţinut pentru că el poate fi întâlnit pe tot parcursul ontogenezei. La fel cum doar simpla prezenţă a biberonului în apropiere nu-l ajută pe un sugar de câteva luni să-şi astâmpere foamea, tot aşa un conţinut didactic pe care nu-l înţelege şi care nu-i trezeşte prin nimic interesul, nu-l ajută cu nimic pe un şcolar în dezvoltarea sa cognitivă. **Prezenţele indiferente (obiecte, membri ai familiei, profesori, relaţii sociale etc.) nu stimulează, nu transformă universul psihic al cuiva.**

Dat fiind diversitatea extremă a conţinuturilor mediului, a formelor şi mijloacelor în care se prezintă, a fost necesară o operaţionalizare a conceptului. Aşa s-a născut o categorie teoretică ce începe să se dovedească fructuoasă în

cercetarea mediului social, ca factor al dezvoltării ontogenetice, noţiunea de **nişă de dezvoltare** (7, p.151).

Termenul introdus de Super şi Harkness (1982), desemnează totalitatea elementelor cu care un copil intră în relaţie la o vârstă dată. Analiza definirii conceptului permite o serie de sublinieri: O teoretic şi metodologic este o perspectivă utilă deoarece inversează punctul de pornire. Se pleacă de la copil în investigarea mediului, ceea ce este mai precis decât procedura inversă: de la mediul global spre copil; O copilul şi activităţile sale devin punctul de referinţă în identificarea,la vârste diferite, a unor nişe de dezvoltare diferite; O structura unei nişe de dezvoltare vizează: a) obiectele şi locurile accesibile copilului la diferite vârste; b) răspunsurile şi reacţiile anturajului faţă de copil; c) cerinţele adultului vizând competenţele încurajate, vârsta la care sunt solicitate şi nivelul de performanţă acceptat şi d) activităţile impuse, propuse copilului sau acceptate la acesta; O culturi diferite folosesc nişe de dezvoltare diverse, ceea ce şi explică, în parte, diferenţele în dezvoltarea bio-psiho-socială (21); O este de subliniat impactul reprezentărilor sociale despre copil şi copilărie în structurarea conţinuturilor nişei de dezvoltare, care vor fi astfel un mixaj între ceea ce este în realitate copilul la o vârstă dată şi ceea ce se crede că este. Aceasta poate explica, alături de alţi factori, de ce o aceeaşi realitate (exemplu: copilul între 4 şi 9 ani) în culturi diferite, prezintă sub aspectul utilizării bugetului de timp, dominante diferite: copilul american acordă cel mai mult timp studiului, cel din Japonia jocului, cel din Kenya muncii, iar cel din India, interacţiunilor sociale (7, pp.153-154).

Deşi apare ca principal furnizor al materialului ce stimulează potenţialul ereditar, acţiunea mediului, pe ansamblu aleatoare, poate fi în egală măsură o şansă a dezvoltării (un mediu favorabil), dar şi o frână sau chiar un blocaj al dezvoltării (un mediu substimulativ, ostil, insecurizant sau alienant).

Educaţia. În condiţiile în care şi ereditatea şi mediul sunt prezenţe obligatorii, dar cu contribuţii aleatoare, în raport cu procesul dezvoltării ontogenetice, societatea umană a perfecţionat în timp un mecanism special de diminuare a imprevizibilului şi de creştere a controlului asupra procesului dezvoltării individuale. Acest rol îl îndeplineşte educaţia. În accepţiunea sa, cea mai largă, *educaţia poate fi definită ca fiind activitatea specializată, specific umană, care mijloceşte şi diversifică raportul dintre om şi mediul său (societate), favorizând dezvoltarea omului prin intermediul societăţii şi a societăţii prin intermediul omului* (22). Educaţia, în spiritul exemplelor prezentate în paragrafele anterioare, este intervenţia deliberată care mijloceşte folosirea biberonului de către sugar, dar şi înţelegerea conţinutului didactic de către şcolar. Devine educaţie (şi apoi autoeducaţie) orice act personal, interpersonal sau transpersonal care facilitează interacţiunea subiect-obiect cu finalitate transformatoare.

În acestă perspectivă educaţia apare ca liantul dintre potenţialitatea de dezvoltare ("propusă" de ereditatea individului) şi oferta de posibilităţi a mediului. Ea face medierea între ceea ce s-ar cere (ereditatea) sub aspectul conţinutului, momentului, nivelului intensităţii, duratei, formei, mijlocului etc., şi ceea ce se oferă (mediul). O acţiune educativă reuşită, armonizeează cererea şi oferta, ceea ce nu este deloc uşor pentru că, dat fiind unicitatea eredităţii şi unicitatea constelaţiilor de mediu, nu există reţete. Ceea ce într-un moment şi pentru un individ s-a dovedit influenţă benefică, poate fi dezastruos în următorul moment, sau pentru alt individ.

Ca factor cu acţiune preponderent conştientă şi deliberată în procesul dezvoltării, educaţia îşi creează premise interne (susţinerea dezvoltării bio-psiho-sociale), dar şi condiţiile externe necesare (conţinuturi, mijloace, forme).

Este evident că dezvoltarea poate apare doar dacă se menţine un optim între ceea ce poate, vrea, ştie individul la un moment dat şi ceea ce i se oferă. Oferta trebuie să fie mereu stimulativă, totdeauna cu un grad mai înaltă decât poate, vrea, ştie individul respectiv. O ofertă prea ridicată ca şi una banală pot perturba dezvoltarea psihică.

Deşi, evident dependentă de ceilalţi factori, şi fără a avea puteri nelimitate (nu poate reechilibra o ereditate profund afectată şi nici nu poate compensa un mediu total dizarmonic (foame - violenţă - incertitudine - durere) educaţia acţionează deliberat (deci conştient) în sensul dezvoltării individului.

Cel puţin teoretic, faţă de plusul şi minusul oferit aleator de ereditate şi mediu procesualităţii dezvoltării, educaţia prin esenţa sa de activitate umană specializată în dezvoltare, propune doar plus (23). Este unul din argumentele pentru care lucrările de psihopedagogie prezintă educaţia ca factor conducător al dezvoltării ontogenetice (4, pp.80-87).

1.3.b. Modele şi teorii ale dezvoltării psihice.

Sub impactul mai general al modelelor filosofice şi ştiinţifice ale devenirii şi evoluţiei lumii vii - problemă fundamentală a ontologiei -, explicarea dezvoltării psihice face şi ea obiectul unor poziţii interpretative diverse.

Respectând şi acceptând nuanţele, se poate distinge totuşi, mai evident sau mai voalat, o grupare a teoriilor psihologice ale dezvoltării în jurul a trei modele clasice: modelul organicist, modelul mecanicist şi modelul interacţionist.

Modelul organicist sau activ. Universul este un întreg nereductibil la părţi, deşi se sprijină pe acestea. Ca parte a acestuia organismul uman, la rândul său, posedă el însuşi această proprietate, care îi conferă statutul de structură eminamente activă rezultată din contradicţiile şi sinteza propriilor date interne. Schimbarea este inerentă vieţii, experienţa, mediu nu sunt cauze ale dezvoltării, ci doar condiţii care pot grăbi, încetini sau fixa schimbarea la o anumită formă. Dezvoltarea, inclusiv cea psihică, se prezintă ca o discontinuitate, cu secvenţe calitativ diferite ce apar ca derulare a unui program intern, epigenetic.

În psihologia dezvoltării se încadrează acestui model, sub influenţa evoluţionismului darwinist, G.Stanley Hall (1848-1924), cu a sa teorie a recapitulării (stadiile dezvoltării ontogenetice repetă marile etape ale filo-şi antropogenezei), ca şi continuatorul său, A.Gesell (1880-1961), adeptul unei perspective maturizaţioniste. Apropiate de poziţiile ineismului sunt şi diversele contribuţii etologice - K.Lorenz, N.Timbergen, I.Eibl-Eibesfeld, cu puternice influenţe în psihologia contemporană a dezvoltării (24).

Modelul mecanicist sau reactiv. Universul este suma părţilor sale componente şi organismul uman nu face excepţie. El poate fi analizat prin reducere la unităţile sale fundamentale şi la relaţiile dintre ele, care doar sub acţiunea unei surse exterioare, la fel ca şi un mecanism, se pot activa. Dacă pot fi identificate şi controlate toate influenţele semnificative ale mediului, reacţia organismului poate fi controlată. Omul nu acţionează, ci reacţionează. Dezvoltarea

psihică poate fi, ca atare, cel mai bine urmărită la nivel comportamental prin prisma schemei funcţionale stimul - răspuns (S-R). Reacţia poate fi obţinută ca urmare a diferitelor forme de stimulare şi învăţare: imitare, condiţionare clasică sau operantă (legea efectului), identificare, etc.

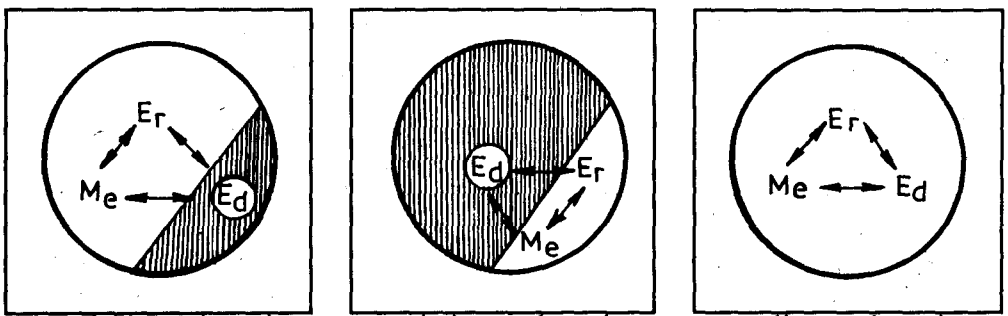
Cu o puternică tentă ambientalistă, modelul reactiv a avut şi are reprezentanţi de marcă în psihologia dezvoltării: J.B.Watson (1878-1938), "părintele" curentului behaviorist şi neobehavioriştii radicali B.F.Skinner (1904-1990) şi C.Hull (1884-1953). Pe aceeaşi linie s-au situat şi contribuţiile teoriilor învăţării sociale, cele ale lui E.N.Miller şi J.Dollard - în anii '40 şi ale lui A.Bandura şi C.K.Walters - în anii '60.

Modelul interacţionist sau al dublei determinări. Universul nu există decât ca interacţiune. Această proprietate este specifică şi organismului uman. El este în permanentă interacţiune cu planul general al lumii fizice, biologice, sociale pentru care este parte sau bază. Toate nivelele de organizare ale materiei sunt permanent intercorelate, chiar dacă în cadre de relativă constanţă. Dezvoltarea nu mai apare ca răspuns la unele dintre dominantele natură (ereditate) sau mediu, ci ca produs firesc al interacţiunii lor. Forţa, principiul dezvoltării, stă în mod egal în natură şi mediu, chiar dacă ele apar ca surse independente una de alta. În absenţa interacţiunilor, dezvoltare nu există. Nici una în mod singular nu poate produce sau schimba calitatea dezvoltării.

În cadrul acestui model se înscriu patru contribuţii teoretice fundamentale: psihanaliza - S.Freud (1856-1939), constructivismul genetic - J.Piaget (1896-1980), construcţia persoanei - H.Wallon (1879-1962) şi L.S.Vâgotski (1896-1934), cu perspectiva sa istorico-culturală asupra psihismului, relativ recent redescoperită şi valorificată de psihologia dezvoltării în Occident (25).

Corelată celor trei modele explicative ale cauzalităţii dezvoltării apare şi problematica educabilităţii. Adepţii celor trei atitudini - scepticismul pedagogic, optimismul pedagogic şi realismul pedagogic - îşi bazează argumentaţia pe dinamica şi ponderea factorilor ereditate - mediu - educaţie (vezi figura nr.1), în ontogeneză.

Fără a fi atitudini doar teoretice, scepticismul, realismul şi optimismul pedagogic sunt prezente în mentalitatea şi conduita oricărui pedagog şi, în mod explicit sau implicit, îşi fac simţită prezenţa în conceperea şi realizarea oricărui act didactic şi educativ.



scepticism pedagogic optimism pedagogic realism pedagogic

Figura 1

1.3.c. În loc de concluzii, sau progrese în abordarea problemei prezentate

Cu valoare de concluzii se poate reţine: ❑ conştientizarea şi acceptarea de către lumea ştiinţifică a statutului de problemă deschisă a tematicii dezvoltării ontogenetice; ❑ în stadiul actual al cunoaşterii, este cert admisă existenţa caracterelor genetice fără a fi însă în măsură a li se preciza exact ponderea; ❑ deplasarea accentului de la probleme cândva presante - cine este determinat şi cât contribuie - la un alt aspect: cum, în ce mod interacţionează factorii ontogenetici; ❑ dezvoltarea psihică nu poate fi privită decât ca proces mixt, bidimensional, de provenienţă externă, prin conţinut şi internă prin premise şi mod de realizare; ❑ la nivel descriptiv poate frapa diversitatea (structuri de organizare sociale diverse, stiluri educative contrare, statute de vârstă diferit valorizate, etc.), în timp ce, în plan explicativ, mecanismul să se dovedească acelaşi (necesitatea interacţiunii precoce copil-mamă, succesiunea stadiilor şi substadiilor, etc.); ❑ dezvoltarea psihică apare ca fiind procesul de formare şi restructurare a seturilor de procese, însuşiri şi dimensiuni psihice, care: a) se sprijină pe terenul eredităţii; b) îşi extrage conţinuturile din datele furnizate de mediul sociocultural; c) este ghidată de educaţie; d) se desfăşoară în contextul propriei activităţi (de învăţare), fiind impulsionată de motivaţie şi având drept mecanism trecerea de la exterior la interior şi formarea organelor funcţionale (operaţiile mintale) (4, p.107); ❑ altfel spus, într-o formulă metaforică, dezvoltarea psihică este rezultatul unor diversităţi de propuneri şi nu o impunere. Această poziţie se traduce în planul ştiinţelor şi practicii educative prin realismul pedagogic, care tinde să câştige teren atât în faţa optimismului pedagogic (individul uman nelimitat educabil), cât şi a scepticismului pedagogic (individul uman este limitat educabil).

2. Repere psihogenetice ale dezvoltării

Fără a fi singura perspectivă asupra structurii devenirii psihice, promotorii dezvoltării de tip stadial sunt cei mai numeroşi, fiind, de regulă, prin teoriile lor, adepţi mai ales ai modelului organicist sau interacţionist (anterior prezentate).

2.1. Stadialitatea. Consideraţii generale

Ca şi alte teme ale psihologiei dezvoltării, problematica stadialităţii are la ora actuală un caracter deschis. Deşi nu este deloc o problemă nouă pentru cercetarea psihologică,prin complexitatea sa ea rămâne în atenţia investigaţiei psihologice şi rezultatele ce vor apare pot schimba datele actuale. Dintre aspectele multiple ale acestei problematici se reţin: ○ o mai mare concordanţă între autori în acceptarea conţinutului psihic al fiecărui stadiu al dezvoltării (dimensiunea descriptivă a cunoaşterii), decât în precizarea cauzelor şi mecanismelor care susţin acest conţinut (dimensiunea explicativă a cunoaşterii); ○ prezenţa stadialităţii atât în abordarea genetică (longitudinală) a vieţii psihice, deci la nivelul procesualităţilor psihice (cognitive, afective, moral-sociale, acţionale etc.) - STADII GENETICE, cât şi în perspectivele transversale interesate de unitatea diverselor aspecte ale vieţii psihice într-o etapă anume - STADII DE VÂRSTA; ○ decalajul existent între cele

două planuri, atât timp cât un stadiu de vârstă poate cuprinde aspecte ce ţin de două stadii genetice diferite ale aceleiaşi procesualităţi psihice. Ca urmare, stadiul de vârstă nu este identic şi nici nu se suprapune cu stadiile genetice ale diverselor procese psihice; O decalajul dintre diversele stadii genetice ale proceselor psihice, datorat ritmurilor diferite de dezvoltare. Ca urmare, la o vârstă dată, un individ poate fi într-un stadiu genetic adult, din perspectiva maturizării procesului psihic respectiv şi în stadii în curs de maturizare pentru alte dimensiuni psihice (exemplu: situaţia decalată a maturizării cognitive, afective şi morale la vârsta adolescenţei). Deci, vârsta cronologică nu corespunde cu vârsta biologică şi nici cu cea psihică, iar cea din urmă poate fi diferită, pentru aspecte psihice diferite, chiar dacă momentul cronologic (19 ani) este acelaşi; O modalităţile de definire a stadiului genetic şi a stadiului de vârstă sunt diferite. Prima, comportă reunirea unui ansamblu de condiţii, a doua, un ansamblu de caracteristici, generate de anumite dominante; stadiul, în perspectivă genetică, presupune: a) ordinea diverselor achiziţii este neschimbată (exemplu: noţiunea de volum este achiziţionată totdeauna după cea de greutate, afilierea socială homofilă în adolescenţă o precede pe cea heterofilă, etc.); b) există o structură proprie stadiului, şi nu doar o juxtapunere de proprietăţi; c) această structură reâncorporează structurile care nu dispar, ci se manifestă doar în altă formă, iar în situaţii regresive pot reapărea din nou; d) fiecare stadiu comportă un moment de pregătire şi unul de închegare; e) fiecare stadiu reprezintă un moment de echilibru al vieţii psihice, echilibru însă relativ, care conţine în sine germenii trecerii la un nou stadiu (26); O dificultatea de a opera cu stadialitatea genetică pe parcursul întregii vieţi, fapt care nu apare în cazul stadialităţii de vârstă - numită şi stadialitatea psihodinamică. Altfel spus, stadialitatea psihodinamică este mai operantă din perspectiva prezentării dezvoltării psihice pe durata vieţii decât cea psihogenetică; O între autori se constată o mare convergenţă în precizarea stadiilor psihodinamice ale ciclului vieţii, în timp ce în privinţa criteriilor periodizării şi a limitelor cronologice ale stadiilor şi substadiilor, părerile sunt mult mai diverse; O de regulă, referitor la reperele cronologice, ele tind să fie diferite la autori diferiţi, mai ales după depăşirea stadiilor de creştere (copilărie, adolescenţă); O ordinea stadiilor psihogenetice şi psihodinamice, este considerată aceeaşi, diferite fiind însă reperele cronologice, forma, intensitatea şi durata lor; O atât stadialitatea genetică, cât şi cea dinamică sunt la rândul lor subdivizate în substadii, etape etc.; O există o optică diferită de abordare a stadialităţii psihodinamice (de vârstă) între şcoala franceză, preocupată excesiv de această problemă şi literatura anglo-saxonă, care o tratează pragmatic (27).

Din raţiuni didactice, vom folosi pentru prezentarea dezvoltării psihogenetice mai ales, conceptul de stadiu, iar pentru prezentarea dezvoltării psihodinamice, conceptul de perioadă (vârstă, etapă, etc.).

2.2. Stadialitatea psihogenetică: cognitivă (J.Piaget), morală (L.Kohlberg)

J.Piaget, după cum se ştie, s-a ocupat prin excelenţă de dimensiunea cognitivă a vieţii psihice. Modelul explicativ pe care l-a propus în urma cercetărilor interdisciplinare ale şcolii de la Geneva este bine cunoscut din lucrările autorului şi pe larg prezentat şi în literatura psihologică românească (28), fiind de mult intrat şi în circuitul literaturii didactice. Ca urmare, prezenta revenire nu face o analiză

de detaliu, este doar o perspectivă generală.

J.Piaget a expus sistemul stadiilor dezvoltării cognitive în mai multe reprize (1930, 1937, 1947, 1948, 1950, 1952). Aceasta explică de ce şi preluările în literatura românească prezintă uşoare diferenţe. În versiunea definitivă a autorului (1955) (29) stadiile şi substadiile dezvoltării cognitive sunt:

1. **Stadiul senzorio-motor**-sau stadiul inteligenţei preverbale (0-18/24 luni)*

a) substadiile: de la activitatea reflexă la apariţia intenţionalităţii:
- exerciţiul reflexelor (0-1 lună);
- reacţiile circulare primare (1-4 luni);
- reacţiile circulare secundare (4-8/9 luni);

b) substadiile: de la intenţionalitate la reprezentare:
- coordonarea schemelor secundare (8/9-12 luni);
- reacţia circulară terţiară (12-18 luni);
- combinaţia mintală (18-24 luni).

2. **Stadiul preoperaţional** - care pregăteşte şi în final pune în act operaţiile concrete (18/24 luni - 11/12 ani)
- substadiul gândirii simbolice (2-4 ani);
- substadiul gândirii preoperatorii: a intuiţiei simple (4-5,6 ani), a intuiţiei articulate (sau semioperaţional) (5,6 - 7/8 ani)
- substadiul operaţiilor concrete (7/8 - 11/12 ani) sau a logicii concrete.

3. **Stadiul operaţiilor formale** (analizat mai pe larg în subdiviziunea temei 3.2)
- substadiul operaţiilor formale (11/12-14 ani);
- substadiul structurilor operatorii formale (14-16/17 ani).

Deosebirile care pot apărea faţă de alte prezentări se referă la faptul că substadiul operaţiilor concrete este prezentat fie ca stadiu de sine stătător, fie ca substadiu al gândirii logice, deci în poziţia de prim substadiu al stadiului operaţional. De asemenea, mai sunt lucrări care indică primele două substadii ale stadiului preoperaţional ca stadii distincte, de sine stătătoare. Din perspectiva criteriilor de definire a unui stadiu genetic (cele cinci prezentate anterior) aceeastă formulă se integrează mai bine. Esenţial rămâne, mai mult decât arhitectura de ansamblu, înţelegerea achiziţiilor şi posibilităţilor fiecărei etape pe baza cărora demersul educativ şi instructiv se poate construi eficient (30). Concordantă cu direcţia generală a evoluţiei cognitive, este după Piaget, şi judecata morală a copilului (31). Într-o primă fază aceasta este **heteronomă** (preia norme, reguli, interdicţii etc.) din anturajul imediat, fiind neselectivă, nesituativă, rigidă şi vizând doar fapta nu şi motivaţia, ca apoi să devină **autonomă**, prin interiorizarea şi

*Ca orice stadialitate, reperele cronologice sunt cu titlu indicativ şi nu normativ!

implicarea propriului sistem valoric în actul de judecare. Distincţia heteronom-autonorm în judecata morală - şi cu implicaţii în conduita morală, evident - a fost punctul de plecare al cercetărilor psihologului american L.Kohlberg (32).

Ca şi J.Piaget, L.Kohlberg s-a interesat de etapele parcurse de copil în judecarea unor dileme morale (zece probleme de tipul: "Este preferabil de a salva viaţa unei persoane importante sau de a le salva pe cele ale unor persoane oarecare, dar numeroase?"; "Pentru a ajuta pe cineva aflat într-o situaţie extremă, se poate recurge la furt?" etc. Toate aceste dileme morale sunt construite pe conflictul dintre necesitatea de a asculta regula morală şi necesităţi individuale reale şi justificate). Atenţia cercetătorului a vizat mai puţin răspunsul în sine, cât mai ales, argumentaţia folosită de copil şi adolescent. Analiza ansamblului răspunsurilor (iniţial, cercetarea s-a făcut pe 72 de copii între 10-16 ani din Statele Unite, ca apoi să se recurgă la studii longitudinale interculturale - Canada, Mexic, Anglia, Turcia, Taiwan -) i-au permis lui L.Kohlberg să identifice trei niveluri mari de evoluţie a judecăţii morale, fiecare dintre ele cu două stadii diferite. Pe ansamblu, acest model identifică 6 stadii ale raţionamentului moral:

I. Nivelul premoral sau preconvenţional (4-10 ani). Standardele de judecare sunt etichetele culturale ale anturajului: "bun/rău", "are dreptate/se înşeală", iar faptele sunt judecate după consecinţele lor.

Stadiul 1 - al moralităţii ascultării, în care pedeapsa şi recompensa sunt criterii foarte puternice. Evitarea pedepsei şi supunerea la normă apar ca avantaje personale imediate.

Stadiul 2 - al moralităţii hedonismului instrumental naiv. Conformarea la normă este sursă de beneficii, deci trebuie realizată pentru că, fiind recompensată, poate fi şi plăcută în consecinţele sale.

II. Nivelul moralităţii convenţionale (10-13 ani). Este nivelul conformării la normele exterioare şi jucării rolului de copil aşa cum este acesta cerut de universul familiei şi de alte grupuri de apartenenţă. Conformarea are la bază plăcerea de a i se recunoaşte purtarea, de a avea un statut "bun".

Stadiul 3 - al moralităţii bunelor relaţii. Copilul respectă norma din dorinţa de a fi recunoscut ca un "băiat sau o fată bună". Începe să se prefigureze judecarea faptelor după intenţia lor, nu numai după consecinţe.

Stadiul 4 - al moralităţii legii şi ordinii. Respectarea autorităţii, a normelor şi legilor începe să apară ca necesitate ce reglementează conduita tuturor şi este şi în beneficiul său.

III. Nivelul autonomiei morale sau interiorizării şi acceptării personale a principiilor morale. Acceptarea normelor morale, apare ca formă de identificare cu grupul de referinţă, prin împărtăşirea aceloraşi drepturi şi datorii. Se manifestă un efort de definire a valorilor morale în termeni proprii, cu distanţarea faţă de stereotipurile existente.

Stadiul 5 - al moralităţii contractuale şi acceptării democratice a legii. Standardele morale sunt înţelese ca rezultat al unei decizii mutuale. Legile nu sunt intangibile şi pot fi schimbate pe considerente raţionale, vizând utilitatea lor generală.

Stadiul 6 - al moralităţii principiilor individuale de conduită. Se cristalizează propriul sistem de valori morale, prin semnificaţiile personale acordate conceptelor de justiţie, reciprocitate, egalitate, demnitate. Orientarea în universul normelor şi valorilor morale se face după propria ierarhizare a acestora şi pentru a evita autocondamnarea. Judecata de sine este percepută ca fiind mai puternică decât cea care vine din exterior.

Trebuie subliniat că modelul propus de L.Kohlberg şi creditat cu un grad de generalitate ridicat, admite următoarele observaţii:

- este valabil doar pentru o dimensiune a moralităţii (cea cognitivă - judecata morală) şi deci nu se răsfrânge obligatoriu şi direct şi asupra conduitei morale;
- cele şase stadii au fost regăsite mai ales în judecăţile morale ale subiecţilor băieţi şi mai puţin în cazul fetelor;
- materialul dilemelor forţează răspunsul subiectului spre soluţii simplificate, rezultatele fiind altele atunci când s-a cerut evaluarea unor soluţii alternative (33);
- este eludat aspectul situaţional care îşi pune amprenta atât pe judecată, cât şi pe conduita morală.

Aşa cum pentru dezvoltarea cognitivă modelul piajetian rămâne de referinţă, cu nuanţările şi completările ce i se aduc, modelul propus de L.Kohlberg este cel mai utilizat pentru urmărirea şi înţelegerea dezvoltării raţionamentului moral.

Cu titlul de referinţă doar, semnalăm că stadii psihogenetice pentru dezvoltarea afectivă apar în lucrările de factură psihanalitică, stadialitate care îşi are punctul de plecare în concepţia lui S.Freud (34). În ceea ce priveşte dezvoltarea psihosocială, cea mai valorificată stadialitate rămâne cea propusă de E.Erikson (35).

2.3. Principalele perioade ale dezvoltării psihice

În periodizarea psihodinamică au fost folosite o întreagă serie de criterii (numerice, educative, biologice etc.) cele mai acceptate astăzi fiind dominantele funcţionale de activitate şi relaţionale. Altfel spus, marile perioade ale vieţii omului sunt "guvernate" de activităţi cu valoare centrală pentru o etapă dată, ca şi de modalităţi specifice de relaţionare cu semenii şi universul social. Identificarea acestora permite delimitarea etapelor vieţii. Pentru forma sintetică în care sunt prezentate, facem apel, ca structură de bază, la sinopticul dezvoltării elaborat de Ursula Şchiopu şi Emil Verza (36). Pentru detalierea acestuia pot fi consultate şi analizele pe etape de vârstă (37).

CICLUL VIEŢII	CARACTERISTICILE FUNDAMENTALE ALE ACTIVITĂŢII	SUBSTADIILE IMPLICATE	CARACTERISTICI PRIVIND MODIFICĂRILE FIZICE
I. Prenatal (9 luni)	Formarea organismului. Naşterea	Perioada embrionară; Perioada fetală precoce; Perioada fetală tardivă;	Cel mai intens ritm de creştere
II. Copilăria şi pubertatea inclusiv adolescenţa (0-20 ani)	Însuşirea (învăţarea) conduitelor de creştere, autonomia, autoservirea, autocontrolul, învăţarea, însuşirea de strategii de instruire şi autoinstruirea, socializarea conduitei, integrarea familială, şcolară, socială, subidentităţile socio-culturale, familială şi şcolară	- Primul an de viaţă; - Prima copilărie (perioada antepreşcolară 1-3 ani); - A doua copilărie (perioada preşcolară 3-6 ani); - A treia copilărie (perioada şcolară mică 6-10 ani); - Pubertatea (10-14 ani); - Adolescenţa (14-20 ani); - Adolescenţa prelungită (20-24 ani).	Ritm foarte intens de creştere staturală şi ponderală în primul an, ritmul creşte treptat cu un puseu în perioada preşcolară şi altul în perioada pubertăţii. La 24 ani creşterea staturală încetează.
III. Vârstele adulte active (20-65 ani)	Contribuie la viaţa productivă, construcţia unei familii, deci a subidentităţilor profesionale, maritale şi parentale	- Tinereţea 25-35 ani; - Vârsta adultă precoce 35-44 ani; - Vârsta adultă mijlocie 45-55 ani; - Vârsta adultă tardivă 55-65 ani.	Echilibru şi vitalitate, procreere activă. În vârstă adultă precoce uşoară deteriorare senzorială (vizuală) care se extinde şi spre alte zone senzoriale.
IV. Vârstele de involuţie (60-90 ani)	Dezangajare profesională, adaptare la denuclearizarea familiei.	- Perioada de trecere 66-70 ani; - Perioada primei bătrâneţi 70-80 ani; - Perioada celei de-a doua bătrâneţi 80-90 ani; - Perioada marii bătrâneţi peste 90 ani.	Uşoară intensificare a deteriorării organice în perioada de trecere. Ritmuri foarte inegale de deteriorare a funcţiilor şi energiei psihice în celelalte perioade cu deces în oricare din ele.

3. Preadolescenţa şi adolescenţa

Conform perspectivelor teoretice ale psihologiei vârstelor în dezvoltarea psihică a copilului de după 10 ani, se pot diferenţia trei etape marcante şi anume: ○ **pubertatea** (10-14 ani), dominată de puseul de creştere, de accentuarea dimorfismului sexual şi cu rezonanţe în dezvoltarea psihică şi în extensia sociabilităţii; ○ **adolescenţa** (14-18/20 ani), dominată de adaptarea la starea de adult, de procesul câştigării identităţii şi de intelectualizarea pregnantă a conduitei; ○ **adolescenţa prelungită sau tardivă** (18/20-24/25 ani), dominată de integrarea psihologică primară la cerinţele unei profesii, la condiţia de independenţă şi de opţiune maritală. Prezentarea succintă ce urmează, este focalizată mai ales pe aspecte ce ţin de primele două etape.

3.1. Aspecte ale dezvoltării fizice

Preadolescenţa este perioada vieţii în timpul căreia creşterea staturo-ponderală parcurge ultimul puseu de creştere, caracterizat prin modificări profunde ce vor transforma corpul din cel al unui copil în cel al unui adult.

Acest puseu durează între doi şi trei ani şi se divide în trei stadii: ❑ prepubertatea, caracterizată de o creştere staturală rapidă şi apariţia caracterelor sexuale secundare; ❑ pubertatea, marcată de începuturile manifestării funcţiei reproductive; ❑ postpubertatea - perioadă căreia este dificil să i se precizeze exact sfârşitul şi care se caracterizează printr-o oprire progresivă a creşterii în înălţime, în timp ce creşterea ponderală şi maturizarea morfologică şi fiziologică a diverselor organe continuă. Este atinsă maturizarea sexuală cu instalarea funcţiei reproductive.

Perturbatoare este absenţa paralelismului între maturizarea biologică, intelectuală, social-afectivă. Acest decalaj transversal este sursă a dizarmoniilor dezvoltării. La acesta se adaugă decalajul longitudinal şi fenomenul asincroniei, care face ca nu toate sistemele anatomo-fiziologice să stingă maturizarea o dată, fenomen valabil chiar şi în interiorul aceluiaşi sistem, ceea ce poate provoca tulburări şi disfuncţii (38).

Reţine atenţia şi fenomenul acceleraţiei biologice (numit şi tendinţa seculară), caracterizat prin instalarea tot mai timpurie în raport cu generaţiile anterioare, a pubertăţii. De asemenea, nu este doar o diferenţă de ritm şi precocitate pubertară, ci şi de aspecte calitativ diferite. La noile generaţii se înregistrează parametri staturo-ponderală, superiori altor generaţii.

Chiar dacă preadolescenţii ştiu că aceste dizarmonii fizice, mai întâi, - căci sunt mai uşor observabile -, dar şi comportamentele sunt tranzitorii, ei şi anturajul lor le pot trăi ca surse de nelinişte. Sub influenţa covârstnicilor şi în absenţa unui sprijin competent din partea educatorului adult, aceste nelinişti se pot agrava, fiind surse de reacţii nevrotice sau violente.

3.2. Dezvoltarea cognitivă

Cognitiv, adolescenţa reprezintă o nouă etapă: posibilitatea de a gândi abstract şi general, detaşat de realitatea imediată şi de formele concrete şi particulare. Comparativ cu copilul care acţionează cognitiv, ca un observator, adolescentul dobândeşte, treptat, capacitatea reflexivă, care are la bază raţionamentul. Copilul gândeşte concret, problemă după problemă, pe măsură ce realitatea şcolară sau ambientală i le propune. Cunoştinţele sale, deşi corecte, nu ajung să se lege între ele, nu ating nivelul principiilor, legilor, teoriilor pentru că rămân în cea mai mare parte la nivelul noţiunilor şi judecăţilor. Adolescentul va atinge însă palierul raţionamentului şi al conceptului, şi pe aceeastă bază, al legităţii fizice, sociale, psihologice etc.

La vârsta adolescenţei, caracterul de noutate al achiziţiilor cognitive au la bază posibilităţile deschise de raţionamentul de tip experimental, caracterizat de trei proprietăţi fundamentale:

1. dimensiunea ipotetico-deductivă. În locul raţionamentului direct asupra faptelor, adolescentul poate formula, pe baza observaţiilor sale, ipoteze pe care apoi, printr-un veritabil plan experimental, le poate verifica. Verificarea nu se va

mai limita, ca în stadiile cognitive anterioare, doar la cazurile favorabile confirmatoare, ci vor fi urmărite şi contra-exemplele, ceea ce, în sens logic, se instituie ca o veritabilă probă;

2. dimensiunea combinatorie. Acest fapt se traduce prin aceea că simultan, se face distincţia dintre toţi factorii în joc (lucrul care nu se realizează complet în stadiile anterioare, când sunt luaţi în consideraţie mai ales factorii care frapează) şi modalităţile lor de asociere. Pot fi astfel rezolvate probleme care presupun stăpânirea mai multor co-variaţii simultane si, mai mult chiar, operaţiile de combinare pot fi studiate în ele însele, sub aspectul dimensiunii formale doar. Procedeele utilizate de către adolescenţi pentru a lucra cu n variabile, indică faptul că operaţiile mintale care apar acum sunt generalizări ale operaţiilor de clasificare şi de seriere (operaţii de gradul I categoriale) constituite la nivelul gândirii logice concrete. Ele apar ca fiind operaţii cu operaţii, drept pentru care sunt denumite şi operaţii de gradul II, sau propoziţionale.

3. dimensiunea logicii propoziţionale. Depăşind logica claselor, achiziţie a etapei gândirii operaţionale concrete, gândirea ipotetico-deductivă a adolescentului aplică în demersul inferenţial ansamblul proprietăţilor logicii clasice, realizând coordonarea operaţiilor fundamentale (negaţia, disjuncţia, conjuncţia). Ca urmare, sunt realizate premisele mânuirii corecte a operaţiei de implicare, adică a relaţiilor condiţionale de tipul «dacă "a" atunci "b"». Pe această bază, liceanul va putea sesiza şi opera cu distincţia dintre necesar şi suficient.

Achiziţiile anterior menţionate se pot explica prin faptul că în plan cognitiv se produce la vârsta adolescenţei - şi ca efect al antrenării cognitive complexe şi formalizate impusă de disciplinile şcolare - stabilizarea dublei reversibilităţi a operaţiilor mintale. Această particularitate a gândirii, admite explicativ o modelare algebrică (cunoscută, sub formula propusă de J.Piaget, ca grupul celor patru operaţii INRC) în care apar următoarele proprietăţi: ❶ asocierea la o transformare iniţială unei tranformări **inverse,** care o anulează prin suprapunere (N); ❷ asocierea, pe de altă parte, a transformării **reciproce,** care o anulează prin compensare (R); ❸ asocierea unei transformări **duale,** (numită de Piaget corelativă), ca produs comutativ al celor două precedente (C); şi în fine, ❹ o operaţie de transformare **identică** (inversa inversei, reciproca reciprocei etc.) care închide sistemul (39).

Din punct de vedere psihologic această structură se realizează prin înţelegerea şi învăţarea sistemelor matematice, fizice, cinematice etc., unde se compun cele două forme distincte de reversibilitate N şi R. Este cazul proporţiilor aritmetice, echilibrelor mecanice (balanţa care poate fi echilibrată acţionând asupra greutăţilor sau asupra distanţelor braţelor, sau asupra ambelor variabile în acelaşi timp), mişcările relative (un mobil care se deplasează pe un suport care se deplasează el însuşi în sens invers şi cu viteză egală cu a mobilului - va rămâne fix faţă de un sistem exterior). Tipul de raţionament bazat pe dubla reversibilitate o dată format, permite, în afara oricărei învăţări şcolare explicite, reconstrucţia unor categorii - timp, spaţiu, viteză, volum etc. - şi construcţia altora noi: hazard, materie, energie, informaţie etc.

Astfel, logica adolescentului, în prelungirea şi pe baza logicii concrete, realizează nu numai lărgirea domeniului său dincolo de o "materie primă" direct supusă observării şi acţiunii directe, dar şi integrarea operaţiilor mintale în noi sisteme. Aceasta lărgeşte însuşi câmpul acţiunii mintale, reaşezând planurile: realul

este de acum tratat ca un sector al posibilului; concretul apare ca aspect al abstractului; particularul este expresia unui general, etc.

Funcţional, gândirea adolescentină a atins parametrii gândirii adulte, chiar dacă, calitativ, nu înseamnă acelaşi lucru.

3.3. Personalitate şi educaţie

Cristalizarea personalităţii este o procesualitate cu momente distincte, obligatorii, chiar dacă accentul dominant vizează adolescenţa. Este larg acceptată astăzi ideea că fiinţa umană este la naştere o individualitate, un candidat la umanitate, şi că va câştiga această calitate graţie educaţiei şi socializării. Individualitatea, ca unicitate biologică cu baze preponderent ereditare, creează premisele realizării şi unicităţii psihice, recunoscută social - ceea ce, în termen generic, este desemnat prin personalitate.

Cum, când şi în ce măsură se edifică pentru fiecare om ceea ce se dovedeşte a fi relativ constant, îl caracterizează şi îl singularizează în raporturile cu alţii? Aceste note particulare vizează atât maniera de a face şi a fi **(temperamentul)**, conţinutul a ceea ce face şi este **(caracterul)**, cât şi instrumentele cu care operează **(aptitudinile).**

Etapele parcurse până la vârsta adolescenţei, pregătesc momentul central, furnizând achiziţii succesive indispensabile (40): ● în primii 3 ani ai vieţii, copilul îşi *descoperă Eul corporal* - într-o primă formă (la pubertate se reia în mod acut redescoperirea şi familiarizarea cu noul Eu corporal) -, *identitatea de sine* şi, sub imboldul impulsului explorator, o primă formă a *respectului de sine;* ● de la 4 ani la 6 ani se cristalizează alte două dimensiuni: *extensia Eului* şi *imaginea Eului;* ● după 6 ani, sub impactul grupului de copii, se intensifică oglindirea propriei persoane în alţii, instituindu-se faza *Eului ca factor raţional;* ● între 8 şi 12 ani, o dată cu maturizarea autoreglajului psihic (voinţa) şi cu deschiderea gândirii, apare dimensiunea reflexivă, se pun bazele *Eului personalizat.*

De ce totuşi elaborarea, structura esenţială a personalităţii este legată de vîrsta adolescenţei?

Răspunsurile sunt variate, sunt influenţate de modele explicative ale vieţii psihice în general şi fiecare în parte satisfac anumite aspecte.

În concordanţă cu perspectiva anterior utilizată în prezentarea adolescenţei, cea genetică, supunem atenţiei răspunsul oferit la această problemă de J. Piaget (41).

Psihologii s-au străduit să distingă Eul de personalitate şi chiar să le opună într-un sens, unul altuia.

Eul este un dat imediat, relativ primitiv; apare ca centru al activităţii proprii, caracterizându-se prin egocentrismul său conştient sau inconştient.

Personalitatea, din contra, rezultă din supunerea sau mai exact, din autosupunerea Eului unei anumite disciplinări. Spunem, de exemplu, că un om are o personalitate puternică nu atunci când rămâne prizonierul propriului egoism şi nu se poate domina, ci atunci când poate să încarneze un ideal şi să-şi asume o cauză prin întreaga sa activitate şi voinţă. Personalitatea este un produs social, legat de rolurile sociale pe care omul le joacă încă de timpuriu, într-un context, evident, uman. Deci, dimensiunea relaţională, singura în care personalitatea se poate

construi, presupune cooperare şi solidaritate cu norma, regula socială, Autonomia persoanei se opune în egală măsură anomiei (absenţa regulii care carecterizează Eul), dar şi heteronomiei (supunerea doar la constrângerea venită din exteriorul persoanei).

Organizarea autonormă a regulilor, valorilor, presupune **maturizarea voinţei** ca formă de autoreglaj psihic, care să poată ierarhiza tendinţele. Aceasta este o achiziţie a sfârşitului copilăriei (8-12 ani). Dar, pe lângă această premisă, este necesară subordonarea acestor tendinţe **unui sistem unic personal,** care să integreze Eul într-o manieră sui-generis. Acest sistem este personal în dublu sens. Este particular, propriu unui individ şi realizează, în al doilea rând, o coordonare din interior (autonomă).

Ori acest sistem nu se poate construi decât la nivelul mintal al adolescentului deoarece presupune gândire formală şi construcţii reflexive. *Există deci personalitate din momentul în care se poate cristaliza un "program de viaţă" care este pe de o parte sursă de disciplinare, dar şi sursă de cooperare.*

Deci, personalitatea implică un proces de decentrare a Eului prin integrarea sa într-un program de cooperare şi subordonare liber construit. Acest proces de decentrare este în curs la vârsta adolescenţei şi **se va stabiliza,** fără a-şi pierde caracterul procesual, la vârstele adulte. Este înţeles de ce stabilitatea decentrării este acum încă fragilă, oscilând permanent între cei doi poli: Eu - Personalitate. De aici în particular, egocentrismul adolescentului, dorinţa sa de independenţă, vulnerabilitatea accentuată.

Un univers educativ familial, şcolar, social etc. nepregătit pentru consecinţele acestor transformări adolescentine, incapabil de a înţelege şi susţine o vârstă atît de importantă pentru cursul ulterior al personalităţii adulte, poate agrava ceea ce apare doar ca disfuncţie a momentului.

Comportamentul social, în care dimensiunea status-rolurilor de sex capătă o altă pondere, prezintă trei faze: ① cea de opoziţie, (mai ales între 12-15 ani la băieţi şi 11-13 ani la fete), coincizând cu stadiul prepubertar. Caracteristic este refuzul sistematic a tot ceea ce apare ca cerinţă autoritară: refuzul respectării ordinii, curăţeniei, a micilor îndatoriri gospodăreşti etc.; ② faza afirmării de sine (15-17 ani la băieţi şi 13-16 ani la fete), are ca dominantă revendicarea independenţei în toate domeniile: îmbrăcăminte, activităţi, distracţii. Apare mai mult sau mai puţin făţişă tentativa de a se degaja de autoritatea părintească şi de a o face în formule nonconformiste.

Este interesant de subliniat paradoxul comportamentului în această perioadă, deoarece,pe cât de nonconformist se dovedeşte adolescentul faţă de adult, pe atât de conformist poate fi în grupul său de vârstă; ③ faza inserţiei sociale (de la 17-18 ani la băieţi şi 16-17 ani la fete), este precipitată şi de căutarea viitoarei identităţi profesionale sub semnul căreia sunt puse ultimele clase şcolare. Într-un cadru şcolar rutinier care nu-i trezeşte interesul şi nu-i activează aptitudinile, este firesc să apară întrebarea la ce servesc atâtea şi atâtea materii, atâtea şi atâtea informaţii, cel mai ades netransformate în cunoştinţe şi deprinderi, care nu-i spun mare lucru. Şcoala poate rămâne, uneori, din această cauză, departe de viaţă. Este percepută doar ca o datorie care nu-l ajută să se găsească pe sine, să-şi conştientizeze vocaţia.

În ciuda aspectului ei deconcertant, adolescenţa, prin cuceririle ei în planul

cognitiv şi al câştigării identităţii personalităţii, realizează un nou echilibru în dezvoltarea psihică individuală, indispensabil stadiilor ce urmează. Este de altfel vârsta care suportă, din perspectiva status-rolurilor imediate, cea mai mare presiune. Acum se direcţionează, şi uneori şi începe, manifestarea identităţii vocaţional-profesionale (42), cea maritală, cea parentală, cea socială, rezidenţială etc.

NOTE ŞI REFERINŢE

1. Alte forme ale dezvoltării - filogeneza (dezvoltarea speciilor) şi antropogeneza (apariţia şi dezvoltarea speciei umane) nu sunt decât tangenţial abordate în problematica dezvoltării psihice ontogenetice, singura care face de altfel obiectul psihologiei dezvoltării.

2. Valentina Radu, *Diagnosticul nivelului de dezvoltare psihică. Aspecte psihogenetice şi formative,* în: I.Radu (coord.), *Psihologia educaţiei şi dezvoltării*, Bucureşti 1983, Editura Academiei, pp. 30-34.

3. De obicei diagnosticul psihometric merge pe nuanţă - decile, centile, etc. - arătând şi în ce zonă a normalului sau subnormalului se plasează subiectul.

4. P.Golu, *Învăţare şi dezvoltare,* 1985, Bucureşti, Ed.Ştiinţif. şi Enciclopedică, p.158.

5. Un răspuns plauzibil ar fi filosofia educaţiei, la care s-a adăugat, cu valoare de impuls, perspectiva evoluţionistă asupra vieţii (Ch. Darwin elaborează una dintre primele investigaţii biografice asupra dezvoltării timpurii a copilului, folosind observaţia sistematică pe o perioadă de câţiva ani).

6. A nu se face confuzie sau trimitere la genetică ca disciplină biologică. Psihologia genetică, direct legată de numele lui J. Piaget, dar şi H. Wallon şi chiar S. Freud, avându-l ca precursor pe P.Janet, are ca obiectiv distinct urmărirea genezei şi evoluţiei vieţii psihice în diversele ei aspecte. Termenul este încetăţenit mai ales în legătură cu naşterea procesualităţii congnitive, aspect legat de scoala de la Geneva. Corelat există şi o pedagogie genetică (H. Aebli, M. Debesse), preocupată să conducă procesul educării copilului după legităţile dezvoltării stadiale.

7. Blandine Bril, H.Lehalle, *Le developpement psychologique est-il universel?,* 1988, Paris, P.U.F., pp.16-17.

8. Design-ul decalat se caracterizează prin faptul că se urmăreşte verificarea dacă o variabilă psihică este dependentă mai mult de vârsta cronologică sau de contextul şi experienţa dezvoltării subiecţilor respectivi. Pentru aceasta sunt investigaţi subiecţii cu o aceeaşi vârstă (spre exemplu, 5 ani), dar aparţinând unor cohorte diferite. Deci, investigaţiile sunt decalate în timp, aşteptând ca fiecare nouă generaţie urmărită să împlinească 5 ani. Dacă, spre exemplu, sistematic un număr semnificativ de generaţii au probat la această vârstă debutul fenomenul conservării numărului, se poate trage concluzia că acesta este o variabilă de vârstă.

9. Design-ul mixt rezultă din combinarea celui longitudinal cu cel transversal, evident eficient sub aspectul rezultatelor, dar dificil de pus în practică.

10. Design-ul succesiv, fie că este longitudinal sau transversal, presupune reluarea, cel puţin o dată, a cercetării, cu aceiaşi parametri de context, metodă, mijloace, dar cu alte generaţii de subiecţi.

11. Este şi perspectiva pe care, la noi, se situează mai ales lucrările geneticienilor.

12. "Recombinările genetice din timpul formării gameţilor ne arată prin calcul că şansa spermatozoidului şi a ovulului de a realiza moştenirea întocmai a constelaţiei genetice parentale este una din 8.388.608 de gameţi, iar a zigotului una din aproximativ 70 de trilioane, adică 2^{46}", (apud, P. Diaconu, *Ce ştim despre ereditate*, Bucureşti, Editura Ceres, 1981, p. 125).

13. Excepţie fac monozigoţii care au acelaşi genotip, dar nu şi acelaşi fenotip.

14. Studiul gemelarităţii se practică în diferite forme în funcţie de natura acesteia. Una din forme este studiul gemenilor monozigoţi, ceea ce presupune date despre o aceeaşi ereditate urmărită într-un acelaşi mediu (familial, social, şcolar) sau aceeaşi ereditate, dar într-un mediu diferit (dacă gemenii sunt despărţiţi). În cazul în care pe lângă gemenii monozigoţi există şi alţi fraţi în familie, se poate urmări şi o ereditate diferită, dar înrudită, cum evoluează, în acelaşi mediu. Este, acest gen de studiu, şi baza în cercetarea gemenilor dizigoţi (au ereditări diferite, dar trăiesc în acelaşi mediu).

15. Dintre tehnicile tot mai numeroase şi sofisticate dedicate urmăririi dezvoltării ontogenetice timpurii (biopsia de corion, fetoscopia, sonagramarea) amintim metoda amniocentezei, care urmăreşte tocmai investigarea codului genetic al fătului. Tehnic, se extrage lichid amniotic în care se găseşte şi celule fetale şi se face analiza genetică a acestora.

16. Experimentele de modificare a factorilor ambientali constau în urmărirea consecinţelor asupra dezvoltării, a schimbărilor naturale sau provocate, de alimentaţie, de stimularea senzorială, de exersare a unor abilităţi etc.

17. Aceasta interesează pe genetician în măsura în care se pot urmări efectele exprimării unor coduri genetice înrudite (părinţi naturali - copiii adoptaţi) dar în medii de viaţă diferite (părinţi adoptivi - copii adoptaţi).

18. Este subliniat faptul că prin ereditate şi natura specifică a dazvoltării sale, puiul de om este singurul care nu poate fi asistat de alte specii fără a-şi pierde specificitatea. Copiii "sălbatici", crescuţi de animale, deşi au supravieţuit, s-au animalizat, nedevenind ceea ce potenţial erau programaţi ereditar, oameni!

19. La nivelul posibilului, dacă genetica şi ingineria genetică va permite descifrarea şi stăpânirea completă a tainelor eredităţii, aceasta, dintr-o premisă naturală, are şansa sau neşansa să se transforme într-un factor de mediu manipulat voluntar. Deci, în acel viitor posibil - probabil nu şi de dorit - problematica dezvoltării îşi va pierde un termen, natură, transformându-se în cuplul mediu-educaţie.

20. Avem în vedere impactul mijloacelor mass-media, care îşi pun tot mai puternic amprenta pe educaţia formală, nonformală şi informală a societăţii contemporane.

21. O paralelă între nişa de dezvoltare de tip occidental şi cea tradiţional africană, indică următoarele diferenţe: în Occident copilul are jucării şi locul său special amenajat în casă, prezenţa lui este exclusă dintr-o parte din locurile şi activităţile adulţilor (activitate profesională, politică, etc.). Nu este implicat timpuriu în activităţi de tip adult. Pentru culturile tradiţionale, obiectele de joacă ale copilului sunt obiectele casei (veselă, unelte, etc.); locul său special, ca spaţiu distinct, nu există, el este în primul an simbiotic prezent lîngă mamă; are acces la toate activităţile şi locurile adultului şi este implicat de timpuriu în munca adultului. Aceasta face ca stimularea accidentală a copilului occidental să fie redusă, ceea ce şi explică ritmul mai lent al dezvoltării acestuia în primii doi ani de viaţă. După aceasta, raportul ritmului de dezvoltare se inveresează. Nişa de dezvoltare occidentală se diversifică (creşă, grădiniţă, mass-media etc.), cea tradiţională vine cu o ofertă mai săracă şi mult mai aspră, introducând de timpuriu munca ca activitate dominantă.

22. E. Faure, *A învăţa să fii*, Bucureşti, E. D. P., 1974, p. 104.

23. Merită o discuţie amănunţită ceea ce este plus şi minus în raport cu esenţa umană în educaţie sau ceea ce se consideră că este bun sau rău, util, eficient şi necesar.

Este evident că valorizarea diferă de la individ la individ, de la o cultură la alta şi că ceea ce pentru unii apare ca lipsă de educaţie sau educaţie greşită, poate apărea ca valoare în ochii celor care o promovează. Unii condamnă hoţia, alţii o consideră un semn al calităţilor personale, deci o conduită ce merită "predată" şi "încurajată". Aceeaşi calitate, curajul - obţinut printr-un antrenament şi o educare deliberată - poate fi valorificată şi într-un act eroic sau într-un act criminal. Numai că aceste valorizări sunt exterioare, sunt dependente de criterii de referinţă care nu sînt nici unice, nici imuabile.

24. Subliniind importanţa deosebită a elementelor înnăscute şi pentru dezvoltarea umană, nu numai pentru cea animală, etologii au deschis o puternică linie de cercetare contemporană a dezvoltării vieţii psihice. Câteva teme majore: proprietatea şi teritorialitatea, ritualuri nonverbale şi verbale în interacţiunea umană, aspecte funcţionale ale agresiunii, fricii şi ataşamentului, dezvoltarea interacţiunii sociale, ontogeneza percepţiei auditive etc. (M. Cranach ş.a., *Human Etology*, 1979, Cambridge University Press).

25. Prima sa traducere în Franţa datează din 1984 (33).

26. H.Lehalle, *Psychologie des adolescents*, 1985, Paris, P.U.F., p.32.

27. "Cu puţinele criterii fizice de departajare a schimbărilor de la o perioadă la alta şi cu diversitatea celor de natură socială, este greu să delimitezi la fel perioadele dezvoltării. Acestea au, aşa cum sunt prezentate astăzi, un grad destul de mare de convenţional" Diane Papalia, Sally Wendkos Olds, *Human Development*, 1986, New York, McGraw Hill, p.8.

28. J. Piaget, ş.a., *Psihologia copilului*, f.e., Bucureşti, E. D. P.; J. Piaget, *Epistemologia genetică*, 1973, Cluj, Dacia, I. Radu, *Psihologia şcolară*, 1974, Bucureşti, Editura Stiinţifică; I. C. Popescu, *Elemente de psihologie şi epistemologie genetică*, 1981, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică.

29. - prezentată de J. Piaget în 1955 la simpozionul de la Geneva, consacrat problemelor stadialităţii.

30. - pentru înţelegerea implicaţiilor didactice ale dezvoltării cognitive pot fi consultate lucrările : B. Inhelder, ş.a., *Învăţarea şi structurile cunoaşterii*, 1977, Bucureşti, E. D. P. şi H. Aebli, *Didactica psihologică*, 1973, Bucureşti, E. D. P.

31. J. Piaget, *Judecata morală la copil*, 1980, Bucureşti, E. D. P.

32. Semnalarea acestei contribuţii apare în : J. R. Davitz, *Psihologia procesului educaţional*, 1978, Bucureşti, E. D. P. pp. 341-342; D. Banciu ş.a., *Adolescenţii şi familia*, 1987, Bucureşti, E. D. P., 1987, pp. 65-66.

33. Jacqueline Bideaud, O.Houdé, J.L.Pedinielli; *L'homme en developpement*, 1993, Paris, P.U.F.

34. F. Dolto, *Psihanaliza şi copilul*, 1993, Bucureşti, Humanitas.

35. L. R. Davitz, ş.a., *Psihologia procesului educaţional*, 1978, Bucureşti, E.D.P., pp. 323-326, 336-337.

36. Ursula Şchiopu, E.Verza; *Psihologia vârstelor*, 1981, Bucureşti, E.D.P.,p.32.

37. Idem, pp.40-41, 180-182.

38. Ursula Şchiopu, E.Verza; *Adolescenţa - personalitate şi limbaj*, 1989, Bucureşti, Albatros.

39. J. Piaget, *Epistemologia genetică*, 1973, Cluj-Napoca, Editura Dacia, pp.44-50.

40. G. W. Allport, *Structura şi dezvoltarea personalităţii*, 1981, Bucureşti, E.D.P., pp. 128-135.

41. J. Piaget, *Six études de psychologie*, 1974, Geneve, Ed. Gonthier, pp. 80-86.

42. Stela Teodorescu, Tiberiu Pruna, *Dezvoltarea psihicului uman în ontogeneză şi cunoaşterea elevului*, în vol. Pedagogie - ghid pentru profesori, 1986, Iaşi, Universitatea "Al.I.Cuza".

STRUCTURA ŞI DINAMICA PERSONALITĂŢII

Ion Dafinoiu & Andrei Cosmovici

PSIHOPEDAGOGIA

1. Conceptul de personalitate

Termenii de persoană şi personalitate sunt atât de utilizaţi în limbajul cotidian, încât fiecare are sentimentul întrebuinţării lor corecte în cele mai diverse situaţii. În schimb, utilizarea lor ca termeni ai ştiinţei psihologice pune atâtea probleme încât, parafrazându-l pe P.Fraisse, am putea spune că istoria psihologiei se confundă (între anumite limite) cu istoria răspunsurilor la întrebarea "Ce este personalitatea?" Răspunsurile au fost,uneori, atât de diferite încât ne putem, pe drept cuvânt, întreba dacă toţi autorii respectivi vorbeau despre acelaşi lucru. Se impune mai întâi să deosebim persoana de personalitate. Termenul de persoană desemnează individul uman concret. Personalitatea, dimpotrivă, este o construcţie teoretică elaborată de psihologie în scopul înţelegerii şi explicării - la nivelul teoriei ştiinţifice - a modalităţii de fiinţare şi funcţionare ce caracterizează organismul psihofiziologic pe care îl numim persoană umană.

Această primă precizare ne permite să diferenţiem între conotaţia ştiinţifică a termenului personalitate - categorie, construcţie teoretică - şi sensul comun al acestuia, ca însuşire sau calitate pe care cineva o poate avea sau nu.

O privire generală asupra mai multor definiţii date personalităţii evidenţiază câteva caracteristici (R.Perron, 1985) (1):

➪ **Ideea de globalitate.** Personalitatea cuiva este constituită din ansamblul de caracteristici care permite descrierea acestei persoane, identificarea lui printre ceilalţi. Orice construcţie teoretică validă referitoare la personalitate trebuie să permită, prin operaţionalizarea conceptelor sale, descrierea conduitelor şi aspectelor psihofizice care fac din orice fiinţă umană un exemplar unic.

➪ **Ideea de coerenţă.** Majoritatea teoriilor postulează ideea existenţei unei anume organizări şi interdependenţe a elementelor componente ale personalităţii. Când în comportamentul cuiva apar acte neobişnuite, ele surprind deoarece contravin acestui principiu; încercând să explicăm, să înţelegem, acţiunile curajoase ale unei persoane timide, nu facem altceva decât să reducem incoerenţa iniţială utilizând modele propuse de o anume teorie a personalităţii.

Postulatul coerenţei este indispensabil studiului structurilor de personalitate şi a dezvoltării lor; personalitatea nu este un ansamblu de elemente juxtapuse, ci un sistem funcţional format din elemente interdependente. De aici rezultă o a treia idee.

➪ **Ideea de permanenţă (stabilitate) temporală.** Dacă personalitatea este un sistem funcţional, în virtutea coerenţei sale, generează legi de organizare a căror acţiune este permanentă. Deşi o persoană se transformă, se dezvoltă, ea îşi păstrează identitatea sa psihică. Fiinţa umană are conştiinţa existenţei sale, sentimentul continuităţii şi identităţii personale, in ciuda transformărilor pe care le suferă de-a lungul întregii sale vieţi. Aceste trei caracteristici, globalitate, coerenţă şi permanenţă evidenţiază faptul că personalitatea este o structură. Una din definiţiile ce evidenţiază cel mai bine aceste caracteristici este cea dată de Allport (2): *"Personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea şi comportamentul său caracteristic"*. Deşi faptele de conduită ale unei persoane prezintă o anume variabilitate situaţională, pe termen lung, observaţia ne furnizează un cadru relativ stabil, unitar, de aşteptare şi interpretare, relevă anumite invariante.

Trăsătura psihică este conceptul ce evidenţiază aceste însuşiri sau particularităţi relativ stabile ale unei persoane sau ale unui proces psihic. În plan comportamental o trăsătură este indicată de predispoziţia de a răspunde în acelaşi fel la o varietate de stimuli. De exemplu, timiditatea este un mod relativ stabil de comportare marcat de stângăcie, hiperemotivitate, mobilizare energetică exagerată etc... Trăsăturile sunt în primul rînd noţiuni descriptive, dar ele dobândesc în practică şi o valoare explicativă (uneori se ajunge la o explicaţie tautologică: cineva este hiperemotiv pentru că este timid şi este timid pentru că este hiperemotiv).

La un nivel superior de generalizare se întâlnesc **tipurile** - ca structuri sau configuraţii specifice formate din mai multe trăsături (introvertit, extravertit, ciclotimic etc.).

Noţiunea de factor a fost introdusă în psihologie odată cu utilizarea, în prelucrarea performanţelor comportamentale, a analizei factoriale. Aplicând această metodă unor performanţe exprimate numeric (rezultate la teste, note etc.), se poate ajunge la obţinerea unor factori specifici, de grup sau comuni. De exemplu, dacă notele obţinute de elevi la matematică corelează semnificativ cu cele de la fizică, spunem că aceste performanţe sunt explicate prin existenţa unui factor comun, în cazul nostru, un mod de raţionament tipic. În baza acestei constatări putem anticipa că un elev bun la matematică va avea note bune şi la fizică. În vârful piramidei factorilor se află factorul general (g) identificat de mulţi autori cu inteligenţa.

2. Descrierea şi explicarea personalităţii de pe poziţii teoretice diferite

Atât modelul trăsăturilor cât şi al factorilor au în mod evident valenţe descriptive (prezintă un rezumat al diversităţii datelor comportamentale fie în baza semnificaţiei comune fie a corelaţiilor statistice dintre ele) şi mai puţin explicative.

De cele mai multe ori explicaţiile sunt construite în termeni biologici sau psihosociali. Din această perspectivă - a principiilor metodologico-explicative - majoritatea teoriilor personalităţii pot fi circumscrise următoarelor orientări (M.Golu, 1993) (3): ✦ biologistă, ✦ experimentalistă, ✦ psihometrică şi ✦ socio-culturală şi antropologică.

Fără a intra în analiza detaliată a teoriilor personalităţii, evidenţiem doar câteva din principiile de bază ce fac ca una sau alta din aceste teorii să fie circumscrise orientărilor menţionate. Astfel, orientarea biologistă circumscrie şi subordonează întreaga organizare psihocomportamentală a omului structurii lui morfofuncţionale, accentuează rolul motivelor biologice şi supralicitează experienţa timpurie - pre şi postnatală - în devenirea ulterioară a personalităţii, construind explicaţiile în termenii unor trăsături considerate primare: dependenţa, agresivitatea, sexualitatea etc....

Necesitatea abordării experimentaliste a personalităţii a fost explicit formulată de Stanford (1963)(4): "Studiul personalităţii este studiul modului în care oamenii diferă pe un registru foarte întins în ceea ce au învăţat: fiecare persoană este deci unică. Dar toţi au învăţat în concordanţă cu aceleaşi legi generale". Din aceasta perspectiva diverse teorii au abordat îndeosebi procesele de învăţare, procesele percepţiei (recepţia selectivă şi interpretarea evenimentelor externe) şi procesele congnitive superioare (implicate în decizie şi orientare spre scop).

Orientarea psihometrică se centrează pe studiul trăsăturilor exprimabile sub forma unor liste de atribuite ce caracterizează persoana în cadrul unei situaţii. Deşi multe teorii privesc trăsăturile ca variabile dispoziţionale, în general, nu se minimalizează rolul determinanţilor situaţionali ai comportamentului. Teoriile aparţinând acestei orientari au fundamentat alcătuirea unui număr mare de tehnici şi instrumente de măsură - scale, chestionare, inventare şi probe proiective - care facilitează rezolvarea mai rapidă a sarcinilor de psihodiagnostic în clinică şi în activitatea de orientare şcolară şi selecţie profesională.

Orientarea socio-culturală şi antropologică se întemeiază pe ideea că personalitatea poate fi deplin înţeleasă numai considerând contextul social în care individul trăieşte şi se dezvoltă şi numai comparând indivizii aparţinând unor populaţii şi culturi diferite (M.Mead, R.Linton). Astfel, concepte precum modelul, rolul, statusul devin principii explicative centrale. Potrivit teoriei rolurilor indivizii doar în aparenţă posedă caracteristici fixe; în realitatea ei răspund doar cerinţelor şi expectaţiilor pe care le implică diferitele lor roluri sociale. Repertoriul de roluri al unui individ ne furnizează o imagine fidelă a personalităţii lui.

Succinta trecere în revistă prezentată evidenţiază că personalitatea poate fi abordată din direcţii şi perspective deosebite. Dacă în planul cercetării concrete secvenţierea, decuparea şi simplificarea sunt inevitabile, în plan metodologic personalitatea trebuie abordată dintr-o perspectiva sistemică, bio-psiho-socială ce ar putea situa construcţiile explicative în planul interacţiunii dintre cele trei subsisteme ale personalităţii umane.

Majoritatea teoriilor personalitaţii explică mai bine istoria persoanei decât evoluţia sa viitoare,predicţia comportamentului uman rămânând încă o problemă.

O discuţie detaliată a principalilor factori ai devenirii personalităţii umane (ereditate, mediu, educaţie), inclusiv disputele teoretice în acest domeniu este realizată în alt capitol al acestui volum.

Pentru a orienta studiul personalităţii elevului, cunoaşterea şi aprecierea corectă a acestuia din perspectiva procesului instructiv-educativ, prezentăm acum cele mai importante trăsături şi calitaţi formale, dinamico-energetice (temperamentul), trăsături de conţinut, socio-morale şi axiologice (caracterul) şi aspecte instrumentale, performanţiale (aptitudini).

3. Temperamentul

Temperamentul este o noţiune referitoare la ansamblul aspectelor formale ale afectivităţii şi ale acţiunii (reacţiile motorii) (5). Însuşirile de temperament sunt strâns legate de structura anatomo-fiziologică a persoanei şi sunt ereditare. În mod firesc ele au fost observate de medici ai antichităţii (Hippocrate şi Galen) care le-au descris şi au încercat să explice diferenţele dintre tipurile de temperament prin diferite proporţii ale lichidelor din organism. Explicaţia era, desigur, naivă, dar descrierea lor a rămas valabilă şi azi. Cum arată cele 4 tipuri clasice de temperament?

a) **Colericul** este o persoană foarte emotivă, irascibilă, îşi stăpâneşte greu stările afective şi e foarte expresivă: îi citim pe faţă, cu uşurinţă, ceea ce gîndeşte, ceea ce simte. Gîndurile, afectele se succed cu repeziciune, e mereu agitată.

b) **Flegmaticul** este contrariul colericului: imperturbabil, nu-l impresionează nimic. Nu se pripeşte niciodată, lucrează lent, tacticos. Faţa îi este impasibilă, ca o mască, nu-ţi dai seama ce atitudine are, ce gîndeşte.

c) **Sangvinicul** seamănă cu colericul prin faptul că este o persoană mobilă, vioaie, expresivă, care trece cu uşurinţă de le o preocupare, la alta. În schimb viaţa afectivă este puţin intensă, este un om foarte echilibrat.

d) **Melancolicul** seamănă, la prima vedere, cu flegmaticul. Ca şi acesta, melancolicul este lent şi inexpresiv. În schimb are o viaţă interioară agitată, vede mereu dificultăţi, probleme care îl frămîntă. Îi lipseşte tăria, vigoarea specifică flegmaticului.

O explicaţie stiinţifică asupra tipurilor de temperament a făurit I. P. Pavlov. El caracteriza deosebirile menţionate prin trei particularităţi ale sistemului nervos (de aceea el şi vorbeşte de "tipuri de sistem nervos"):

❶ forţa proceselor nervoase, manifestându-se prin rezistenţa la mari solicitări ale sistemului nervos;
❷ echilibrul existent între excitaţie şi inhibiţie;
❸ mobilitatea proceselor nervoase ce se înlocuiesc cu mai multă sau mai puţină uşurinţă, în situaţiile când, de pildă, trebuie modificate unele deprinderi.

În felul acesta baza fiziologică a tipurilor de temperament ar fi următoarea: melancolicul are sistem nervos slab; colericul - puternic şi neechilibrat, sangvinicul - puternic, echilibrat, mobil, iar flegmaticul - puternic, echilibrat, inert.

Aceste criterii nu ne ajută suficient în practică pentru a diagnostica un tip de temperament, întrucât determinarea lor presupune efectuarea de experienţe cu reflexe condiţionate. În plus, I.P.Pavlov n-a avut în vedere o distincţie importantă, când e vorba de oameni. E vorba de diferenţa dintre introvertiţi şi extravertiţi, primii fiind acei oameni puţini sociabili, mereu preocupaţi de viaţa lor interioară; extravertiţii, dimpotrivă, sunt orientaţi spre lumea exterioară, sociabili, activi. Totuşi majoritatea dintre noi suntem "ambiverţi", neexistând o predominanţă netă în orientarea preocupărilor noastre.

Astăzi este destul de răspândită clasificarea tipurilor temperamentale după aşa-numita şcoală caracterologică franceză (Le Senne, G.Berger ş.a.). În acest caz descrierea structurilor temperamentale se face după trei criterii:

① Emotivitatea, emotivii fiind aceia care se emoţionează pentru orice fleac; nonemotivii sunt persoanele imperturbabile, impasabile.
② Activitatea - se referă la tendinţa unor persoane de a fi mereu în acţiune, de a întreprinde mereu ceva ("activii") în opoziţie cu "nonactivii", persoane cu puţină energie, fară dorinţa de acţiune.
③ Răsunetul ("le retentissement") - o altă denumire pentru introversiune-extroversiune privită din alt unghi de vedere: e vorba de indivizi "primari" care trăiesc cu putere prezentul, dar odată trecut un eveniment, nu mai lasă urme, persoana nu se mai gândeşte mult la el, spre deosebire de "secundari" (introvertiţi) - aceştia se încadrează greu în situaţia dată, dar ulterior cele întâmplate au un ecou prelung, sunt mult analizate, reluate, cântărite.

Pe baza acestor criterii caracterologii descriu 8 tipuri de temperament.

1) **Tipul pasionat** - emotiv, activ şi secundar; oameni predispuşi să contracteze o pasiune care le domină existenţa multă vreme, uneori o viaţă întreagă.

2) **Tipul coleric** - emotiv, activ, dar primar; persoană extrem de emotivă, nestăpânită, aşa cum am descris-o mai sus.

3) **Sentimentalul** este emotiv, nonactiv şi secundar; are o viaţă afectivă bogată, fiind introvertitul tipic descris de C.Jung.

4) **Nervosul** - tot emotiv şi nonactiv, dar primar. Contradicţia între slaba dorinţă de acţiune şi dorinţa sa de variaţie, societate duce la iritabilitatea sa specifică.

5) **Flegmaticul** - este nonemotiv, activ, şi secundar - individul energic, dar lent şi imperturbabil.

6) **Sangvinicul** - tot nonemotiv şi activ, dar primar, este tipul clasic al extravertitului vioi.

7) **Tipul apatic** - nonemotiv, nonactiv şi secundar - fiind cel mai inert şi tăcut personaj, ferecat în sine.

8) **Tipul amorf** care este nonemotiv, nonactiv dar primar - e greu să fie

deosebit de cel apatic. Se pare a fi ceva mai disponibil decât acesta.

Clasificarea efectuată de şcoala caracterologică franceză e mai avantajoasă, întrucât ne dă criterii mai uşor de utilizat şi ne oferă mai multe tipuri. Totuşi în acest caz, ca şi în tipologia clasică, tipurile pure sunt rare, cei mai mulţi dintre noi aflându-ne într-o poziţie intermediară.

Profesorii trebuie să reţină că temperamentul fiind înnăscut nu poate fi modificat, noi putem însă educa elevii să-şi domine temperamentul (de pildă colericul să nu se exteriorizeze în mod violent).

Totodată e bine de ştiut că însuşirile de temperament nu sunt în relaţie cu aptitudinile; cu puţine excepţii, în principalele profesii s-au distins oameni aparţinând unor variate structuri temperamentale.

4. Aptitudinile

Aptitudinile sunt însuşiri care, în ansamblul lor, asigură posibilitatea învăţării anumitor cunoştinţe, priceperi şi deprinderi. Unii psihologi (de ex. H.Piéron) consideră aptitudinile ca fiind însuşiri înnăscute, ceea ce este numai parţial adevărat. În adevăr, creierul uman este format din multiple zone a căror structură e determinată de gene diferite şi au funcţii deosebite. O zonă mai bine dezvoltată asigură o anumită predispoziţie ereditară. Dar numai în condiţiile unui mediu şi al unui exerciţiu favorabil se formează cu adevărat aptitudinea corespunzătoare.

Alţi psihologi prezintă aptitudinea ca o condiţie a succesului într-o activitate (A.N.Leontiev).

Afirmaţia este justă, dar poate duce la o confundare a capacităţilor cu aptitudinile. Când vorbim de o capacitate ne gândim la posibilitatea pe care o are cineva de a efectua o acţiune (reală sau mintală) imediat: spunem că cineva ştie să rezolve sisteme de ecuaţii, ceea ce înseamnă că are capacitatea de a efectua acest lucru. Dar existenţa unei capacităţi nu este în funcţie numai de aptitudine, ea presupune şi un exerciţiu, o experienţă.

De aceea un nivel destul de ridicat al capacităţii cuiva de a rezolva exerciţii şi probleme nu probează existentă unei aptitudini de nivel superior, pentru că la acel rezultat se poate ajunge şi cu aptitudini slab dezvoltate, cu preţul unei munci foarte perseverente. Încât nivelul aptitudinii se apreciază după uşurinţa învăţării, a progresului într-o anumită activitate. Numai cunoscând eforturile pe care le-a depus cineva, putem judeca nivelul aptitudinilor sale.

În mod obişnuit se spune că unii au o aptitudine, iar alţii nu o au. Mai corect este să vorbim de nivel scăzut şi de nivel ridicat al aptitudinilor, pentru că între cei slab dotaţi şi cei superior dotaţi există numeroşi intermediari.

Aptitudine poate fi considerată orice funcţie, orice proces psihic privit din punct de vedere al randamentului într-o anume activitate: imaginaţia vizuală constituie o aptitudine pentru pictor, gândirea abstractă - pentru matematician, memoria verbală - pentru actor ş.a.m.d. Numai domeniul afectivităţii, motivele, sentimentele, pasiunile nu intră în sfera aptitudinelor, ele neavând legătură cu

mecanismul psihic, ci constituind substratul energetic, dinamizator al oricărei acţiuni.

Talentul este o combinare specifică de aptitudini care asigură posibilitatea unei execuţii superioare într-o activitate complexă. El este atributul unei minorităţi. O aptitudine este un element al talentului, ea poate figura ca o componentă a unor variate talente: o memorie bine dezvoltată ogăsim şi în talentul unui actor, dar şi în al unui profesor sau al unui medic.

Aptitudinile sunt clasificate în: simple şi complexe. Aptitudinile simple sunt acelea disociate de noi, prin analiză, din structura diferitelor talente. Aptitudinile complexe constituie o structură de aptitudini simple care asigură progresul într-un domeniu anumit: aptitudini pentru matematică, pentru literatură, pentru ştiinţele naturii, pentru muzică, aptitudinea organizatorică ş.a.m.d.

Aptitudinile simple sunt şi ele clasificate în "generale", "de grup" şi "specifice". Acestea din urmă se manifestă într-un domeniu restrâns şi sunt puţin importante. Aptitudini de grup, eficiente în câteva domenii înrudite sunt: aptitudinea verbală - uşurinţa de a înţelege materialul verbal, aptitudinea numerică - uşurinţa în a efectua calcule mintale, aptitudinea reprezentării spaţiale - posibilitatea de a-ţi imagina corpuri în trei dimensiuni şi în mişcare etc.

O atenţie specială merită aptitudinea generală numită inteligenţă. Inteligenţa generală este aptitudinea care contribuie la formarea celor mai variate capacităţi şi la adaptarea cognitivă a individului în situaţii noi. Prezentă în toate procesele de cunoaştere, inteligenţa se manifestă în special în formarea şi evoluţia gândirii. Nivelul inteligenţei se constată din facilitatea învăţării, a înţelegerii şi rezolvării de probleme noi. În mod obişnuit considerăm inteligenţi pe elevii care sunt spontani, rapizi şi au o gândire plastică, schimbând repede punctul de vedere, metoda, atunci când greşesc. Totuşi ne putem înşela asupra unor copii care nu au aceste calităţi, dar care dovedesc profunzime: posibilitatea de a organiza date numeroase şi de a desprinde caracteristica lor esenţială. Această calitate a gândirii este deosebit de importantă în ştiinţă, în conducerea marilor instituţii, în marile proiecte. Mulţi oameni de geniu au fost subestimaţi de profesorii lor, întrucât erau lenţi; modul de examinare de atunci nu putea sesiza profunzimea gândirii lor. Indicaţii putem obţine când cerem elevilor să efectueze o lucrare de sinteză, ori să rezolve probleme de oarecare amploare.

În legătură cu aptitudinile complexe, adică aptitudinile pentru diferite discipline, trebuie să ştim că unele din ele pot apărea foarte devreme (în special aptitudinile pentru muzică şi cele pentru matematică). Totuşi precocitatea nu este o indicaţie sigură a talentului. După cum se cunosc talente remarcabile care s-au manifestat tardiv (de pildă pictorul francez Paul Gauguin - după vârsta de 30 de ani).

Aptitudinile se dezvoltă prin exerciţiu. Dând elevilor care vădesc aptitudini, exerciţii din ce în ce mai grele, ţinând cont de rezultatele pe care le obţin, asigurăm continua lor înflorire (6).

5. Caracterul

Caracterul este o structură complexă de atitudini, motive şi însuşiri care ne pune în lumină conţinutul reacţiilor persoanei, ce urmăreşte ea, ce va face într-o anumită situaţie.

Caracterul implică numeroase şi variate atitudini faţă de realitate. O atitudine este o dispoziţie subiectivă a persoanei de a reacţiona pozitiv sau negativ faţă de anumite situaţii, persoane ori faţă de o simplă afirmaţie. În mod obişnuit se descrie un caracter prin trei atitudini fundamentale: atitudinea faţă de ceilalţi, faţă de societate, atitudinea (pozitivă sau negativă) faţă de muncă şi atitudinea faţă de sine însuşi (de supraapreciere, subapreciere sau adecvată). Totuşi observarea unei atitudini nu ne clarifică suficient asupra intenţiilor, aspiraţiilor unei persoane, pentru că aceeaşi atitudine (bunăoară una de bunăvoinţă, amabilitate faţă de cei din jur) poate avea la bază motive foarte diferite (plăcerea dezinteresată de a comunica, de a face bine ori, dimpotrivă, calculul interesat de a-şi face relaţii, pentru a putea avansa, pentru a trage profituri directe, personale).

De aceea caracterul trebuie definit mai degrabă prin motive, prin mobilurile urmărite de o persoană.

Caracterul este acea structură care exprimă ierarhia motivelor esenţiale ale unei persoane, cât şi posibilitatea de a traduce în fapt hotărârile luate în conformitate cu ele. În definiţie se includ, cum se vede, nu numai motivaţii, ci şi însuşirile de voinţă, deoarece nu este important numai ceea ce doreşte persoana, dar şi măsura în care ea poate acţiona pe linia aspiraţiilor sale, pentru a le realiza. Există multe divergenţe în legătură cu posibilitatea şi modul de a grupa marea diversitate a motivelor umane. Una din cele mai judicioase sistematizări o datorăm lui H.Thomae (7) care deosebeşte 6 mari grupe de motive: ❶ motivele reglative, de origine biologică, urmărind restaurarea unui echilibru: motivaţia materială (legată de nevoia de hrană, căldură, adăpost etc.), erotică, anxietatea, la care noi am adăuga şi agresivitatea; ❷ activarea existenţei, cuprinzând nevoia de varietate, de distracţii, spectacole, călătorii; ❸ tendinţele integrării sociale: dorinţa de comunicare de colaborare; ❹ motivaţia ridicării sociale (ambiţia); ❺ aspiraţiile realizării de sine, de a-ţi dezvolta aptitudinile, de a-ţi îmbogăţi cunoştinţele, de a crea; ❻ motivaţia normativă, adică supunerea la normele, îndatoririle sociale. La aceste categorii am adăuga încă una; ❼ tendinţa menţinerii ordinii interioare, a echilibrului psihic de care vorbesc mai mulţi psihologi (A.Maslow, Charlotte Buhler ş.a.).

Toate aceste tendinţe, trebuinţe sunt prezente la toţi oamenii, dar la unii predomină o categorie (de pildă interesele materiale), la alţii alta (integrarea socială) ş.a.m.d. Apoi diversele motive nu acţionează izolat, ele se îmbină dând naştere la sentimente de mare complexitate cum sunt patriotismul, dragostea de muncă, sentimentul demnităţii etc. În formarea sentimentelor morale superioare, care determină atitudini, aspiraţii, interese corespunzătoare, un mare rol îl are idealul de viaţă ce se cristalizează mai ales în adolescenţă. Idealul este un model superior de personalitate pe care elevul îl găseşte în societate sau în literatură şi îi trezeşte dorinţa, aspiraţia de a se dezvolta în conformitate cu el, de a trăi în mod

asemănător cu această persoană deosebită. Scoala, profesorii trebuie să favorizeze zămislirea unor astfel de aspiraţii pentru că ele dinamizează eforturile de autoperfecţionare, de autoeducaţie ale tinerilor.

Caracterul nu se defineşte numai prin motivaţia persoanei, ci şi prin anumite trăsături: moduri relativ constante de a reacţiona ale unei persoane, în raport cu realizarea variatelor ţeluri către care aspiră. Descrierea celor mai importante trăsături de caracter, ca şi numărul lor variază foarte mult de la un autor la altul. Referindu-ne la cele care sînt menţionate de mai mulţi autori (R. Cattell, H. Murray, T. Thomae, G. Berger) vom menţiona nouă trăsături:

1) Integrarea - se referă la gradul de unitate al vieţii psihice. Unii au un comportament foarte consecvent: sunt mereu punctuali, conştiincioşi, sinceri etc. pe când alţii, slab integraţi, sunt firi capricioase, instabile, perioadele bune alternând cu zile în care nu-i poţi recunoaşte.

2) Conştiinţa morală, simţul răspunderii, foarte ascuţit la unii, aproape absent la acei cărora nu le pasă de indatoriri, de interesele altora.

3) Capacitatea de autocontrol - de a renunţa la ceva plăcut, pentru a putea realiza alte ţeluri importante.

4) Perseverenţa, împreună cu precedenta, alcătuiesc trăsăturile de voinţă, perseverenţa asigurând posibilitatea de a acţiona multă vreme pentru a atinge scopurile propuse în pofida dificultaţilor.

5) Conştiinţa de sine - corectă la unii, deformată la alţii care se supraestimează ori, mai rar, se subestimează.

6) Tendinţa spre dominanţă sau spre supunere: există persoane dominatoare autoritare, ce vor să-şi impună mereu punctul de vedere, pe când altele, dimpotrivă, sunt obişnuite să asculte de cineva şi sunt dezorientate dacă nu li se dă nici o sugestie de acţiune.

7) Curajul opus fricii - sunt caracteristici bine cunoscute tuturor.

8) Prudenţa opusă imprudenţei - nu se confundă cu trăsătura anterioră (curajul). Prudentă este persoana care deliberează înainte de a acţiona (chiar dacă e curajoasă). Imprudentul acţionează fără să reflecteze.

9) Obiectivitatea opusă subiectivităţii sunt trăsături în relaţie cu aşa numita "empatie" (capacitatea de a te pune în situaţia altei persoane şi de a vedea lumea prin punctul ei de vedere). Persoana obiectivă e capabilă de empatie şi ţine cont astfel de diferitele interese ale celorlalţi, pe când subiectivul nu reuşeşte să-şi imagineze decât ceea ce îi convine şi tinde să treacă cu uşurinţă peste aspiraţiile, doleanţele altora.

Fiecare persoană poate fi caracterizată prin poziţia sa mai apropiată de una din extremele dimensiunilor menţionate. Desigur, unii se remarcă printr-o perseverenţă deosebită, alţii sunt cunoscuţi prin firea lor autoritară, alţii prin inconstanţă şi labilitate s.a.m.d. Ţinând cont de varietatea motivelor şi trăsăturilor, ne dăm seama că se pot schiţa foarte numeroase structuri de caracter. Varietatea nu este însă infinită, întrucât caracterul depinde, într-o măsură aproape exclusivă, de experienţă, de mediul social şi educaţie.

Am menţionat deja că unul din elementele centrale ale caracterului îl constituie atitudinea. Latura formativă a procesului instructiv-educativ vizează între altele formarea, dezvoltarea şi schimbarea atitudinilor. Literatura psihiosociopedagogică destinată acestui subiect este relativ restrânsă. Unele încercări sunt legate mai ales de preferinţe, interese, aspiraţii şi atitudini, privite ca factori motivatori în contextul activităţii şcolare şi al personalităţii ca sistem integrator. După cum remarcă R.Gagne şi L.Briggs (8), metodele de instruire folosite în formarea atitudinilor diferă considerabil de cele aplicabile în învăţarea deprinderilor intelectuale şi a informaţiei.

În afara comunicării de tip persuasiv, autorii citaţi, menţionează necesitatea utilizării unor metode directe (condiţionările clasice şi operante) şi a unor metode indirecte. Deoarece primul grup de metode include utilizarea pedepselor şi recompenselor - subiect analizat pe larg în paginile ce urmează - ne vom referi în câteva cuvinte la metodele indirecte. Acestea au la bază, în mod frecvent, mecanismele învăţării sociale, ale sugestiei bazate pe comunicare interpersonală, intergrupală, pe imitaţie, pe identificare, pe exemple, pe modelare etc.

6. Modificarea comportamentului prin sistemul de întăriri şi pedepse

Baza teoretică a modificării comportamentului prin sistemul de intăriri şi pedepse o constituie mecanismul condiţionării operante studiat de unii reprezentanţi de seamă ai şcolii comportamentiste (THORNDIKE, TOLMAN, GUTHRIE) (9). Într-o serie de experimente ei au descoperit că dacă un anume comportament este în mod consecvent urmat de recompensă, comportamentul are o mai mare probabilitate să se producă din nou. Acest fenomen începe să fie cunoscut ca "lege a efectului" care afirmă că acele comportamente care sunt urmate de consecinţe pozitive vor avea tendinţa de a fi repetate iar comportamentele urmate de consecinţe negative se vor manifesta cu o frecvenţă mai mică. SKINNER a extins acest principiu definind intărirea în termenii efectului pe care îl are asupra comportamentului individului, nu pur şi simplu, doar prin faptul că ea pare a fi ori recompensativă ori aversivă. Astfel, în condiţionarea operantă, dacă un comportament este urmat de un anume eveniment şi comportamentul se manifestă cu o frecvenţă mai mare, atunci spunem că respectivul comportament este întărit. Întărirea pozitivă descrie situaţia în care comportamentul (de exemplu punctualitatea) se manifestă cu frecvenţă mai mare pentru că este urmat de consecinţe pozitive (de exemplu - lauda). Întărirea negativă descrie situaţia în care frecvenţa unui comportament creşte din cauză că el este urmat de omisiunea unui

eveniment aversiv anticipat (exemplu - anxietatea, acuzele sau reproşurile cuiva). Astfel termenul de intărire se referă totdeauna la situaţiile în care comportamentul creşte în frecvenţă sau intensitate.

Alte două tipuri de consecinţe sunt asociate cu descreşterea frecvenţei comportamentului. Pedeapsa descrie situaţia în care comportamentul descreşte în frecvenţă pentru că este urmat de un eveniment aversiv. Nerecompensarea frustrantă descrie situaţia în care comportamentul descreşte în frecvenţă pentru că este urmat de omisiunea unei recompense aşteptate (exemplu - nu va fi lăudat, premiat).

Cercetări ulterioare efectuate de O. H. Mowrer au evidenţiat nu numai rolul pedepselor şi recompenselor în modificarea comportamentului ci şi importanţa deosebită a momentului în care acestea sunt furnizate. De exemplu, dacă un individ se angajează într-un comportament inadecvat (nevrotic sau indezirabil social) ce conduce la o recompensă imediată mică dar la o pedeapsă ulterioară mare, răsplata, deşi mică, poate fi suficientă pentru menţinerea comportamentului respectiv. Cu alte cuvinte, comportamentul cel mai apropiat în timp de recompensă este invăţat cel mai bine. Ca alternativă, o pedeapsă imediată mică poate duce la abandonarea unui anumit gen de comportament, chiar dacă aceasta ar conduce pe termen mai lung la o recompensă considerabilă.

Aceste principii împreună cu cele rezultate din paradigma condiţionării clasice, de tip pavlovian, fundamentează în egală măsură tehnici psihoterapeutice şi demersuri educative.

Dintr-o perspectivă psihopedagogică, principiile anterior expuse (discutate de multe ori prin prisma motivaţiei învăţării) conduc la o serie de consideraţii (10):

1. Cunoaşterea rezultatelor. Dacă rezultatele intermediare sînt comunicate elevilor, acestea se constituie în factori recompensativi ce fixează conduita de succes.

2. Fixarea obiectivelor. Avînd în vedere ideea lui O. H. Mowrer privind importanţa momentului furnizării recompensei, este deosebit de utilă fixarea unor obiective intermediare clare şi precise în vederea atingerii unui obiectiv final îndepărtat în timp. Evaluările intermediare prin raportarea la aceste obiective vor întări corespunzător comportamentul elevilor; pentru elevii mici se pot stabili obiective mai apropiate decât pentru cei mai mari.

3. Utilitatea recompenselor şi pedepselor. Prin internalizare recompensa conduce la ceea ce se numeşte motivaţie pozitivă iar pedeapsa la motivaţie negativă. De asemenea recompensa externă este asociată motivaţiei extrinseci iar cea internă motivaţiei intrinseci. Recompensa şi pedeapsa motivează elevii diferenţiat, cercetările psihologice ca şi practica pedagogică confirmând eficienţa sporită a recompensei.

Reţinem, în final, că recompensa şi pedeapsa pot fi aplicate în maniere diferite şi în grade diverse şi că doar în măsura în care plăcerea studiului, satisfacerea curiozităţii, sentimentul datoriei împlinite se vor transforma în auto-întăriri eficiente (recompense interne) ale comportamentului valorizat pedagogic şi social, putem spune că educaţia a condus elevul pe drumul auto-împlinirii sale.

7. Rolul expectantelor în dezvoltarea personalităţii

Expectanţa este probabilitatea subiectivă sau ipoteza implicită ori explicită privind apariţia unui rezultat, voluntar sau nu, ca urmare a unui anume comportament; ea are o importanţă deosebită în organizarea câmpului cognitiv al persoanei, în procesul de structurare a situaţiei în care se găseşte şi în alegerea comportamentului ce va fi actualizat din repertoriul comportamentelor sale potenţiale. Expectanţele sînt rezultatul unor procese de condiţionare sau a unei învăţări bazate pe observaţie. Astfel, expectanţele R-S sunt credinţe privind relaţia dintre un comportament şi consecinţele sale (formate îndeosebi prin condiţionare operantă) iar expectanţele S-S sunt credinţe că un anume eveniment stimul anticipează apariţia altui eveniment stimul (pot fi formate printr-un proces clasic de condiţionare).

Vom aborda rolul expectanţelor în dezvoltarea personalităţii analizând câteva concepte relevante; auto-eficienţa, expectanţele de rol şi "predicţia ce se autoâmplineşte".

Termenul de auto-eficienţa (self-efficacy) se referă la "credinţele oamenilor despre capacităţile lor de a exercita un control asupra evenimentelor ce le afectează viaţa", la "credinţa cuiva de a putea îndeplini o sarcină specifică" (BANDURA, 1991, p.1177) (11). În această formulare auto-eficienţa se apropie de ceea ce unii autori înţeleg prin expectaţie - poziţie realistă cu privire la nivelul de reuşită al unei acţiuni. Credinţele auto-eficienţei operează asupra comportamentului prin procese motivaţionale, cognitive şi afective, influenţând comportamentul atât direct, cât şi prin efectul lor asupra mecanismului auto-reglator constituit din standardele şi scopurile personale ale performanţei. Eficienţa crescută antrenează expectaţia succesului şi va genera perseverenţă în faţa obstacolelor şi frustărilor; perseverenţa poate conduce la succes, susţinând astfel credinţele auto-eficienţei în situaţii asemănătoare. Credinţele scăzute privind eficienţa personala vor mobiliza puţine resurse, mărind probabilitatea eşecului şi fixând sentimentul ineficienţei. De cele mai multe ori expectanţele au un caracter auto confirmativ, fapt exprimat plastic de proverbul "de ce ţi-e teamă nu scapi!".

Bandura a evidenţiat rolul deosebit al expectanţelor în învăţarea socială - factor deosebit de important în modelarea şi dezvoltarea personalităţii. Dacă teoriile condiţionării afirmau că învăţarea unui comportament este efectul întăririi ce urmează efectuării acestuia, Bandura afirmă că individul uman poate învăţa şi în urma observării unui comportament; el va reproduce un comportament observat într-o anumită situaţie doar dacă are expectanţa succesului. Întărirea vine, deci, din viitor, este anticipată (feed-forward). În acest context conceptul auto-eficienţei evidenţiază rolul auto-reglator al expectanţelor.

Expectanţele de rol. Rolul poate fi considerat o reprezentare socială cu efecte normative ce condensează structuri specifice de expectanţe. Fără a ne propune analiza detaliată a conceptului de rol (concept analizat în capitolul referitor la grupul şcolar), trebuie să remarcăm că rolul vizează comportamentul individului aflat într-o dublă ipostază: subiect şi obiect al expectanţilor, emiţător şi receptor al

acestora. Acest fapt este evident în diverse definiţii date rolului. Astfel, prin rol înţelegem *"a) un sistem de aşteptări pe care mediul social le îndreaptă către deţinătorii unei poziţii, prin raportare la ocupanţii altor poziţii (rol prescris); b) aşteptările specifice pe care deţinătorul unei poziţii le percepe ca aplicabile în propria sa conduită, mai ales în raport cu deţinătorii altor poziţii (rol subiectiv)"* (A. Neculau, 1989, p. 14) (12).

Am putea spune că personalitatea individului se manifestă în asimilarea creatoare a expectaţiilor normative ale rolurilor cărora le dă viaţă.

Pe de altă parte expectanţele de rol asigură "ordinea socială" a relaţiilor interpersonale, ele incită la conformare şi competiţie, fac posibile acţiunea socială şi exercitarea puterii, manipularea lor reprezentând una din cele mai utilizate tehnici de influenţă socială. Astfel, cunoscând că expectaţiile de rol au caracter autoconfirmativ, putem disciplina un elev făcându-l responsabil cu disciplina! După cum, în cazul în care membrii unui grup nu au expectanţe pozitive în legătură cu capacitatea unui individ de a-şi asuma un rol, el nu va fi promovat în poziţia asociată rolului respectiv.

Predicţia ce se autoâmplineşte (self-fulfilling prophecy). Discutând în termenii relaţiei procesului de atribuire (observator-actor), predicţia care se autoîmplineşte se referă la situaţia de interacţiune în care aşteptările credibile ale observatorului vor suscita un anume comportament din partea actorului, acesta din urmă confirmând inconştient, obiectiv aşteptările primului. Introdus în psihologie de către Merton (1948), acest concept avea iniţial în vedere relaţia experimentator-subiect, observator-observat: examinatorul cu aşteptări pozitive găseşte Q.I.-uri superioare examinatorului cu aşteptări negative în faţa aceluiaşi subiect. Într-un studiu publicat în 1968, Rosenthal şi Jacobson (13) au demonstrat că - la fel ca în cazul experimentatorilor - expectanţele profesorilor pot fi predicţii ce se autoîmplinesc.

Cercetări recente în domeniu evidenţiază câteva aspecte importante. Astfel, expectanţele (inalte sau scăzute) ale profesorilor sunt provocate de: atractivitatea fizică, informaţii diverse (coeficient intelectual -Q.I.-, note anterioare), clasa socială şi rasa; la aceşti factori se adaugă durata relaţiilor de cunoaştere reciprocă.

Profesorii abordează diferenţiat elevii în raport cu care au expectanţe, aşteptări, înalte sau scăzute după următoarele dimensiuni:

1. climatul - de pildă comportându-se într-o manieră apropiată, caldă cu elevii faţă de care manifestă expectaţii înalte;
2. feed-back-ul, de exemplu, lăudându-i mai mult pe cei faţă de care manifestă expectaţii înalte;
3. intrări (input) - predând mai multe informaţii celor ce inspiră expectaţii înalte şi 4. ieşiri (output) - furnizând mai multe ocazii de a răspunde elevilor faţă de care manifestă expectaţii înalte.

Profesorul (emitentul de expectaţii) care obţine efecte interpersonale mari se caracterizează prin: nevoia de influenţă socială, stil interactiv pozitiv (apreciat prin caracterul prietenos, onest, interesat şi curtenitor al relaţiilor interpersonale) şi prin capacitatea de comunicare a informaţiilor expectante (operaţionalizată cel

mai adesea prin expresivitatea nonverbală) (14).

Este evident că, între anumite limite, expectanţele profesorilor modelează comportamentul şi performanţele elevilor şi că aceştia devin ceea ce credem noi, profesorii, că ei pot deveni. În aceste condiţii, optimismul pedagogic se instituie ca o condiţie necesară a succesului.

NOTE ŞI REFERINŢE

1. R.Perron - *Genese de la personne,* Paris, PUF, 1985.

2. G.Allport - *Structura şi dezvoltarea personalităţii (trad.),* Bucureşti, E.D.P., 1981, p.40.

3. M.Golu - *Dinamica personalităţii,* Bucureşti, Ed.Geneza, 1993.

4. După M.Golu, op.cit., p.10.

5. N.Mărgineanu - *Psihologia persoanei,* Sibiu, Ed.Univ.din Cluj, 1944, P.131.

6. Detalii numeroase referitoare la aptitudini şi depistarea lor se pot găsi în cartea lui Ştefan Zisulescu, *Aptitudini şi talente,* E.D.P., 1971.

7. H.Thomae vorbeşte de "teme" nu de motive şi distinge de fapt 7 categorii, dar una: tematica "reglativ-anticipatorie" cuprinde aceleaşi ţeluri ca şi cele "reglative", deosebirea referindu-se doar la caracterul anticipat al trebuinţelor. Vezi H.Thomae, *Das Individuum und seine Welt,* Gottingen, Hogrefe, 1968, p.312-328.

8. R.Gagne,L.Briggs - *Principii de design al instruirii (trad.),* Bucureşti, E.D.P., 1977.

9. Şcoala comportamentistă (behavioristă) consideră personalitatea ca fiind un ansamblu de deprinderi a căror generalizare la situaţii asemănătoare asigură constanta şi repetabilitatea observată a comportamentului. Din acestă perspectivă învăţarea este factorul determinant al formării personalităţii. Vezi şi Hilgard,E.R., Bower,G.H. - *Teorii ale învăţării (trad.),* Bucureşti, E.D.P., 1974.

10. L.Duric - *Elements de psychologie de l'education,* Geneve, UNESCO, 1991.

11. A.Bandura - "Human Agency in Social Cognitive Theory", în *American Psychologist,* 44(9), p.1175-1184.

12. A.Neculau - *A trăi printre oameni,* Iaşi, Junimea, 1989.

13. Rosenthal,R., Jacobson,L. - "Self-Fulfilling Prophecies in the Classroom: Teachers'Expectations as Unintended Determinants of Pupils Intellectual Competence, în Miller",A.G. (ed) - *The Social Psychology of Psychological Research,* New York, The Free Press, 1972, p.415-437.

14. A se vedea Harris,M.J. - "Controversy and Cumulation: Meta-Analsys and Research on Interpersonal Expectancy Effects", în: *Personality and Social Psychology Bulletin,* 17(3), p.316-322 şi Hazelrigg,P.J., Cooper,H., Strathman,A.J. (1991) - "Personality Moderators of the Experimenter Expectancy Effect; A Reexamination of Five Hypotheses", în *Personality and Social Psychology Bulletin,* 17(5), p.569-579.

EDUCAŢIA MORAL-CIVICĂ (FORMAREA MORALITĂŢII ŞI CIVISMULUI)

Ioan Grigoraş
&
Liliana Stan

1. Formarea moralităţii şi civismului - dimensiuni principale ale educaţiei

1.1 Conceptele de morală şi moralitate

Precizarea, fie şi numai în principiu, a sensurilor celor două concepte are, în cazul în care ne interesează, o dublă semnificaţie:
➢ mai întâi aceea că asocierea educaţiei la unul sau altul dintre cele două determinative - morală ori moralitate - nu exprimă o identitate totală, ci numai una parţială de termeni şi înţelesuri;
➢ în al doilea rând, că realizarea omului ca om şi ca personalitate presupune, în raport cu cei doi termeni sau concepte, o trecere de la morală la moralitate. Cum se explică acest lucru? Pur şi simplu pentru că a-ţi însuşi morala nu echivalează cu împlinirea moralităţii omului.

Ce înseamnă, însă, morala şi moralitatea?

Prima, aparţine sferei idealului, fiind o dimensiune a conştiinţei sociale sau individuale, efectiv o proiecţie a unui sistem de exigenţe ale conduitei şi atitudinii altruiste, opuse egoismului, sub forma unor noţiuni de valoare, cu sensuri polare, (bine - rău, dreptate - nedreptate, onoare - ruşine, demnitate - josnicie, omenie - cruzime, generozitate - rigiditate, sinceritate - minciună, onestitate - necinste, etc.), sub forma unor principii, norme şi reguli, a unor datorii şi răspunderi care presupun libertatea, autodeterminarea omului ca om şi ca personalitate. Respectul moralei presupune conştiinţa, nu simpla cunoaştere, concepţia, convingerile morale, sentimentele şi voinţa morală etc., adică funcţionalitatea acelor componente ale conştiinţei şi conduitei care definesc moralitatea. Or, moralitatea, care aparţine sferei realului, înseamnă împlinirea şi respectul efectiv al cerinţelor moralei, morala nu numai în conştiinţă, ci şi în act, calităţile (virtuţile) de conştiinţă şi atitudinale, de conduită corectă, trăsăturile de caracter, convingerile, sentimentele şi voinţa morală în reglarea acţiunii morale, moravurile şi habitudinile individuale etc.

În timp ce conceptul moralei semnifică modelul de dorit sau care trebuie (în opoziţie cu ceea ce nu trebuie ori nu e de dorit)

pentru conduita oamenilor, cel al moralităţii desemnează ceea ce este omul sau grupul uman din punct de vedere moral. Aşadar, moralitatea este tot morala, însă, morala trecută din ipostaza idealului în cea a realului, din aceea a generalului în cea a individualului (a concretului) vieţii şi din ipostaza proiectului în aceea a actului. Evident, pentru ca omul să fie o fiinţă morală, o personalitate morală, adică un subiect activ al raporturilor corecte, al ordinii morale, el nu poate să rămână la proiectul exigenţelor de conduită prin morală, ci trebuie să le împlinească, să le respecte efectiv, adevăr care presupune realizarea trăsăturilor subiectului moral. Or, fără formarea acestora, fără ceea ce se poate numi subiect moral activ, adică omul a cărui conştiinţă moral-dinamică declanşează actul reglat şi controlat de ea, nu poate fi vorba de transferul de la idealul la realul moral.

1.2 Educaţia ca proces de realizare a moralităţii

Educaţia se defineşte ca factor al trecerii de la morală la moralitate. Numai prin cunoaştere, prin instrucţie morală sau etică, morala este "adusă" din exterior în interior, nu însă şi convertită, neapărat, în virtuţi comportamentale. Aceasta înseamnă că a cunoaşte şi chiar a aproba moral nu înseamnă neapărat a deveni şi moral. Ceea ce înseamnă că rosturile educaţiei, funcţiunile ei proprii se relevă prin satisfacerea nevoilor de formare a omului ca subiect moral, adică prin acelea ale trecerii, ale convertirii moralei în moralitate. Acest proces, mult mai complex şi dificil, presupune: subordonarea cunoaşterii morale sau etice, elaborării concepţiei şi convingerilor, folosirea judecăţilor de existenţă ca temei pentru judecăţile de valoare, punerea adevărului faptic sub controlul valorii morale, condiţionarea datelor experienţelor vieţii cu exigenţele de principiu (prin respect şi restructurarea reciprocă) etc. Însă, trecerea (transferul) de la morală la moralitate solicită nu numai atare funcţiuni educativ morale, ci şi operaţiuni intelectuale, funcţiunile afectivităţii, ale voinţei, necesară în biruirea obstacolelor ce se opun îndeplinirii datoriei şi obligaţiei, tăria de caracter, apărarea poziţiei drepte şi demne etc., habitudinile atitudinale. Formarea şi fixarea unor atare funcţiuni şi dimensiuni ale subiectului moral presupune un complex şi perseverent efort educativ, individualizat pentru condiţiile dezvoltării cugetului moral, pentru naşterea sentimentelor morale, pentru călirea voinţei, pentru fixarea trăsăturilor durabile ale caracterului etc.

Ţinând seama de concentrarea educaţiei în sensul genezei şi fixării unor atare dimensiuni ale subiectului moral - acela care realizează în chip specific respectul moralei - , **înţelesul principal al educaţiei morale se impune în sensul formării moralităţii.** Ceea ce înseamnă, din această perspectivă, precisă pentru educatorul moral, că educaţia morală este autentică numai ca educare a moralităţii.

De unde şi explicaţia titlului acestui capitol, acela de educare a moralităţii.

1.3 Sensurile educaţiei morale

Adoptarea titlului de educarea moralităţii are în vedere fixarea unei concepţii precise, lipsite de ambiguităţi, pentru educaţie, dar noul titlu nu acoperă sensurile mai bogate ale conceptului de educaţie morală. Termenul tradiţional este necesar în continuare nu numai pentru că se substituie reciproc cu acela de educarea moralităţii, ci şi pentru că poate opera cu sensuri care nu evoluează neapărat şi ca moralitate. Astfel, folosim educaţia morală cu sensul că cerinţele moralei reprezintă punctele de reper pentru activitatea educativă sau pentru că educaţia finalizează un model construit pe baza exigenţelor moralei. Educaţia se numeşte morală şi pentru faptul că ea este o activitate pozitivă, benifică omului şi umanităţii, opusă activităţii care influenţează în rău inşii umani (educaţiei imorale). Dar numai prin substituirea ei teoretică şi practică cu formarea moralităţii, educaţia morală devine deplină, consecventă şi completă. St. Bârsănescu desprinde mai multe înţelesuri ale educaţiei morale: ca "activitatea prin care educatorul formează şi îndrumează purtarea copilului spre a se desfăşura după regulile prescrise de învăţătura morală", ca "educaţie în vederea binelui", ca "educaţia sufletului", ca "educaţia voinţei şi a sentimentelor morale în vederea realizării caracterului moral".

Majoritatea sensurilor conceptului "educaţie morală" aici face substituibilă această educaţie prin educarea moralităţii. Dar autenticitatea actuală a ultimului concept şi avantajele pedagogice ce le prezintă sunt date de corespondenţa opţiunii pentru el cu exigenţele analizei sistemice a educaţiei, metodă care, în explicarea sistemului educaţional, cere să respectăm poziţia cardinală, de principiu a obiectivelor şi finalităţilor educaţionale. Or, pentru educaţie, moralitatea omului constituie un obiectiv fundamental. Scopul ei este moralitatea şi nu morala.

1.4 Educarea civismului

În chip analog, se recomandă înlocuirea termenului "educaţia civică" cu acela de "educare a civismului", tot pentru motivul că ultimul ne indică finalitatea educaţională, sensul actului pedagogic ca activitate formativă, ceea ce înseamnă criteriul de definire a educaţiei civice prin sensul ei major - educarea civismului. Sensul termenului echivalează cu formarea cetăţeanului, adică a legăturii organice, socialmente vitală, între om şi ordinea statală din care face parte, între om şi patrie, între om şi ordinea civică şi juridică a comunităţii poporului, a comunităţii naţionale, istoriceşte constituită.

Educarea civismului este o speţă a educaţiei sociale (alături de educaţia economică, politică, familială, morală etc.) şi constă în activitatea de formare a omului ca cetăţean, ca susţinător activ al ordinii de drept şi de stat, ca activist sau militant pentru propăşirea patriei şi a poporului. În limitele valorilor legale şi morale, binele neamului românesc este o datorie a fiecărui cetăţean român: respectul pentru cultura şi limba română, pentru drepturile istorice româneşti, pentru poporul român constituie datoria de onoare a cetăţeanului, condiţia primară

a recunoaşterii sale ca subiect de drepturi şi îndatoriri cetăţeneşti. A. Kriekemans previne asupra restrângerii sensurilor educaţiei civice (la instrucţia civică, la confundarea ei cu formarea politică partinică, cu formarea omului pentru profesie sau muncă) dar şi asupra lărgirii sensurilor ei până la înţelesul general al educaţiei sociale. Limitarea ei la instrucţia civică întreţine iluzia că cine posedă cele mai multe cunoştinţe civice ar fi şi cel mai bun cetăţean.

În realitate, instrucţia civică nu aduce omului decât cunoştinţe despre stat, despre valorile şi normele ordinii juridice - politice. Numai când acestea sunt valorizate educativ, când datele instrucţiei alimentează convingerile omului, când valorile civismului dobândesc ipostazele sentimentelor civice, iar datoriile cetăţeneşti devin angajamente şi voinţă, instrucţia se confirmă ca o condiţionantă a educaţiei.

Totodată, să observăm că, deşi statul este domeniul politicului, de fapt termenul fundamental de referinţă pentru valorile civismului, educarea civismului nu se confundă cu formarea politică a omului: aceasta poate fi formarea omului pentru o anumită linie politică, pentru idealurile unui anumit partid, or, civismul include numai acele valori ale atitudinii politice ce se situează deasupra intereselor înguste, de partid, egoiste, de grup, sau individuale.

Civismul se recunoaşte autentic prin identificarea cu interesele generale, apărate de valorile şi normele legale ce traduc voinţa poporului, a comunităţii al cărui instrument este statul. El presupune competiţia onestă a partidelor în promovarea binelui public, respectul şi toleranţa partidelor şi persoanelor, coexistenţa diferenţelor opţionale cu unitatea ori solidaritatea în problemele fundamentale ale patriei şi comunităţii româneşti. Educarea civismului înseamnă formarea conştiinţei şi a habitudinilor comportamentale de apartenent al comunităţii româneşti şi al patriei sfinte. Devotamentul nemărginit faţă de ţară şi popor, iubirea de patrie reprezintă dimensiunea afectivă esenţială a civismului. H. de Monthelant consideră chiar că "civismul şi patriotismul nu sunt decât unul şi acelaşi lucru dacă patriotismul îşi merită numele" (Lettre de pere a son fils, dans service inutile,265).

Bineînţeles că iubirea firească de ţară nu se împacă cu atitudinea pătimaşă, oarbă, şovină, exclusivistă, cu intoleranţa faţă de alte naţiuni sau naţionalităţi.

Civismul este incompatibil cu extremismul politic şi ideologic de orice orientare, atât în viaţa internă, cât şi în relaţiile internaţionale. El presupune afirmarea liberă a omului ca valoare, precum şi supunerea sa loială faţă de deţinătorul legitim al puterii, adică respectul faţă de voinţa poporului, liber exprimată prin alegeri. Respectul faţă de ordinea legală şi morală se apără prin lupta împotriva anarhiei, destabilizării, haosului sau dezordinii, egoismului şi arbitrariului.

Educarea civismului se confundă cu educaţia juridică în sensul însuşirii Constituţiei şi a respectului pentru ea, a legilor ţării, formarea spiritului legalităţii, a preţuirii ordinii de drept şi de stat. Totodată, educarea civismului se identifică cu educarea moralităţii pe linia promăvării binelui suprem - binele public -, a drepturilor cetăţeneşti şi a datoriilor supreme faţă de ţară şi popor. Ea foloseşte şi modalităţile educaţiei morale: convingerile, sentimentele superioare, voinţa călită,

conştiinţa răspunderilor superioare etc. În interacţiune cu educaţia morală, ea participă decisiv la formarea caracterului moral - civic al cetăţeanului. Prin valorile afirmării libere şi responsabile pe care le finalizează, educarea civismului este unul din factorii esenţiali ai democraţiei, ai dezvoltării ordinii statului de drept.

2. Obiectivele educaţiei moral - civice

2.1 Idealul moral-civic al personalităţii

Actiunea educativă este raportată constant la idealul pe care acesta îşi propune a-l realiza. Ca fenomen unitar, educaţia are propriul său ideal, iar educaţia morală este compatibilă cu idealul moral propriu aflat în relaţii de unitate cu cel dintâi. Idealul moral nu epuizează idealul uman şi nici pe cel educaţional, el fiind inspirat de concepţia dominantă a unui timp, de trăsăturile fiecărei persoane în parte, de influenţele educative exercitate asupra persoanei.

Pedagogul "va trebui să arate sufletului o nouă stea polară fixă în haosul concepţiilor moderne antagoniste" (Găvănescul 2, p.12), el va trebui să aspire la realizarea unor noi forme de viaţă în "modificările ce caută să dea omului, după prototipul unei idei conducătoare" (2, p.5).

Idealurile omenirii din diferite epoci au fost şi idealurile educaţiei. Idealul moral reprezintă un aspect al acţiunilor morale şi reflectă ţinta, scopul dorit spre ceva, având semnificaţia unei reprezentări a unui ceva viitor către care tindem. (Rudolf Eister 3, p.189)

Petre Andrei considera idealul drept o stare subiectivă, fiind mai curând "ceea ce ne lipseşte", "o negaţie" (Otto Liebmann), nu un criteriu de apreciere. Idealul poate fi considerat în dubla sa ipostază:

❶ de normă - şi reprezintă "o călăuză în viaţă";

❷ de apreciere a realităţii - şi semnifică un tip teoretic; astfel, Imm. Kant defineşte idealul ca un "prototip al tuturor lucrurilor faţă de care lucrurile sunt numai copii" (3, p.180).

În dimensiunea sa subiectivă, idealul reprezintă "tendinţa de a realiza ceva valoros"(3, p.180), fapt explicabil cu argumente psihologice şi sociologice. El se poate situa la nivelul individului (şi atunci el este un ideal individual), dar şi la nivelul colectivităţilor (devenind ideal social sau naţional). Din dinamica socială rezultă trebuinţele noi (individuale şi sociale), ceea ce duce la metamorfozarea idealului. În activitatea educativă se impune conştientizarea finalităţilor până la nivelul idealului. Nerealizarea acestui deziderat poate avea efecte periculoase în practică: "în arta educativă e nevoie de un principiu clar, unitar, din care să se poată deduce toate regulile şi procedurile practice şi toate scopurile secundare...", în caz contrar, "formulele vagi dezorientează acţiunea" (2, pp.117-118).

Vom observa că problema idealului moral - civic este nu numai o problemă a eticii, dar şi a pedagogiei, educaţia slujind construirii, perfecţionării şi realizării idealului. La începutul secolului XX, pedagogi români, continuaţi şi în prezent, au afirmat că idealul educaţiei este reprezentat de realizarea personalităţii umane, ea

însăşi funcţionând ca "receptare şi afirmare specifică a moralei", "osmoză reciprocă între valorile moralei şi energia psihică şi practică a persoanei" (4, p.209), adică, ca personalitate morală. Personalitatea morală poate fi determinată pe mai multe planuri (4, pp.215-216):

a) cognitiv (cuprinde cultura, experienţa personală etc);
b) axiologic (are în vedere semnificaţia generală a valorilor);
c) normativă (adaptarea, prin raportare la norme, la situaţiile morale concrete);
d) deontic (privitor la statutul profesional).

Afirmarea personalităţii morale începe odată cu transformarea de sine însuşi, când individul "îşi transformă propria sa individualitate naturală conform unor valori ideale, pe care i le dictează propria lui conştiinţă"(5, p.197). Prin educaţie se poate ajunge la realizarea personalităţii morale, adică "a maximului de dezvoltare într-o fiinţă umană a originalităţii sale specifice în marginile principiului social" (6, pp.18-19).

2.2 Formarea conştiinţei şi a conduitei moral-civice a elevilor; structura conştiinţei şi conduitei moral-civice

Dificultatea maximă de formulare a scopurilor sau obiectivelor educaţiei moral-civice este evidenţiată de lipsa unei sistematizări taxonomice a acestora. Nu întâmplător s-au formulat câteva exigenţe pentru a putea construi o astfel de taxonomie şi anume: ✦ să descopere cât mai complet moralitatea individuală şi colectivă; ✦ să selecteze ceea ce este caracteristic din elementele constitutive ale conştiinţei şi conduitei morale; ✦ să surprindă subiectul moral în funcţionalitatea sa efectivă, nu contemplativă; ✦ să evidenţieze caracteristicile fiinţei umane în contextul unitar al personalităţii morale (7). S-a făcut, totuşi, o ordonare a obiectivelor generale ale educaţiei moral-civice după criteriul apartenenţei la conştiinţa morală sau conduita morală şi ca relaţii subordonate ale idealului moral-civic.

Formarea **conştiinţei morale** este un obiectiv general inevitabil care trece înaintea formării conduitei în situaţia în care conştiinţa reglează în chip necesar actele conduitei umane. A forma conştiinţa morală presupune a construi o modalitate de reflectare, de oglindire a lumii conform unei valori intriseci a acesteia şi unei valorizări umane inevitabile, implică cunoaştere şi evaluare îndreptate spre acţiune. Din punct de vedere psihologic, formarea conştiinţei morale presupune atât dimensiunea cognitivă, cât şi dimensiunea afectivă. Dimensiunea cognitivă a conştiinţei se referă la informarea copilului şi tânărului, a educatului cu conţinutul şi cerinţele valorilor, normelor şi regulilor morale. Oferind tânărului astfel de cunoştinţe, de informaţii, se realizează componenta instrucţiei morale şi, în ultimă instanţă, educaţia inteligenţei. Folosindu-se de exemple din experienţa umanităţii şi experienţele imediate trăite de colectivităţile şcolare valorificate formativ, elevii pot ajunge la:

1) formarea reprezentărilor morale;

2) însuşirea noţiunilor morale;
3) formarea convingerilor morale;
4) structurarea judecăţilor morale.

1) Formarea reprezentărilor morale apare ca reflectare sub formă intuitivă a caracteristicului unui complex de situaţii şi fapte morale concrete (de exemplu: reprezentarea morală a punctualităţii presupune "apariţia" pe plan psihic a unui şir de imagini privitoare la situaţiile concrete în care a dedus şi cerinţa necesităţii respectării ei, ori de câte ori se vor repeta situaţii relativ asemănătoare"(8, p.20).

2) Printr-o procesualitate complexă în plan psihic are loc trecerea de la reprezentări la noţiuni. Noţiunile sunt expresia esenţialului şi generalului din diversitatea situaţiilor determinate de viaţă. Noţiunile morale se exprimă în judecăţi morale, iar procesul formării lor începe în şcolaritatea mică şi se amplifică în preadolescenţă. O grijă a educatorului va fi ca aceste noţiuni să fie însuşite în mod corect, nu numai logic, ele vizând valori morale de mare şi adâncă complexitate ca: binele, dreptatea, demnitatea, onoarea, omenia, cinstea etc. La vârsta adolescenţei are loc aprofundarea şi generalizarea sferei noţiunilor morale, care sunt însoţite şi de convingeri morale, în contextul mai larg al însoţirii noţiunilor de o anumită intensitate a trăirii subiective, exteriorizată în forme diferite.

3) Convingerile apar ca produse ale interiorizării şi integrării cognitive, afective şi volitive ale normelor şi regulilor ce constituie conţinutul moralei în structura psihică a persoanei. De aceea formarea lor ocupă un loc prioritar în actul educaţiei morale, acest fapt având valoare de premisă a construirii autonomiei morale însăşi. Edwin A. Kirkpatrick observă că " progresul moral nu se măsoară numai după numărul de acţiuni morale, ci şi după tăria imboldului de a lucra din motive superioare" (9, p.197).

Corelaţia dintre cognitiv şi afectiv în conştiinţa morală a persoanei este inevitabilă, ea îmbracă forme specifice şi declanşează exteriorizări comportamentale complexe. De aceea, în cadrul procesului educativ se au în vedere şi obiective moral-afective şi volitive legate de: trezirea bunelor dispoziţii ale moralităţii, a sensibilităţii morale, formarea sentimentelor superioare, a condiţionării acestora prin cunoaşterea şi evaluarea morală, formarea intereselor superioare, a îmbinării intereselor proprii cu cele comune sau generale, cultivarea exersată a stăpânirii de sine, a spiritului echilibrat auster, călirea voinţei morale prin dezvoltarea calităţilor acesteia, formarea simţului datoriei şi al răspunderii, a moralităţii superioare a conduitei etc.

4) Formarea judecăţilor morale vizează capacităţile evaluative ale elevilor, puterea acestora de a surprinde substratul moral al unor situaţii concrete cu care ei înşişi se confruntă şi deprinderea de a lua o atitudine adecvată faţă de ele.

Judecata morală va îngădui nu doar simpla formulare de opinii despre o situaţie sau alta, dar şi implicarea atitudinală faţă de ea, ca răspuns original al persoanei, în baza unei concepţii despre viaţă şi moralitate. Vom menţiona în acest context, deosebirile dintre opinii, atitudini şi concepţii, toate fiind urmărite ca obiective ale educaţiei morale.

Opiniile sunt reacţii singulare, raţionalizate, uşor de înregistrat pentru

observator, cu manifestări exterioare sau interioare, actuale sau latente, momentane sau durabile, cunoscând ipostaza opiniei individuale sau colective (ca opinie publică, neidentică - desigur - cu opinia în public sau cu opinia despre public). **Atitudinile** reflectă starea în care individul este gata de a răspunde într-un anumit fel la un anumit stimul. Pentru Allport, atitudinea este o stare mintală şi neuropsihologică, ea exprimă pentru Lazarsfeld o structură latentă şi stabilă a personalităţii şi se exteriorizează nu ca reacţii singulare, ci prin grupuri de reacţii (Stoetzel). Prin raportare la elementele de mai sus concepţiile reprezintă sinteza opiniilor, ele oferind imaginea edificatoare asupra personalităţii unui individ.

Concepţia despre un obiect (inclusiv morala) presupune elaborare îndelungată, raţionalizată, o sinteză de elemente trecute şi prezente prefigurând anumite posibilităţi viitoare; dintr-o anumită concepţie derivă şi reacţii pe măsură, sub forma opiniilor şi atitudinilor. Claritatea unei concepţii morale îngăduie întemeierea conduitei sociale a persoanei pe argumente raţionale. Formând conştiinţa morală, educatorul încearcă a micşora limitele ignoranţei persoanei şi a impune în viaţa colectivităţilor personalităţi umane puternice, în care conştiinţa lor morală poate exercita un complex de atribute (4, p. 160):

a) de voce interioară (glas al conştiinţei) care "ne porunceşte ce să facem sau ne opreşte de la săvârşirea unor fapte";
b) de călăuză sigură care "ne conduce în acord cu valorile şi normele morale şi cu idealul nostru de om şi personalitate";
c) de judecător infailibil care face aprecieri, stabileşte răspunderi şi mustrări eventuale;
d) de autocritică pentru a permite distincţia dintre bine şi rău;
e) de autocontrol prin raportare la moralitatea noastră.

Conduita morală reprezintă exteriorizarea şi obiectivarea conştiinţei morale în fapte şi acţiuni cu valoare de răspunsuri pentru situaţiile concrete în care este pusă persoana umană şi îmbrăcând forma de deprinderi şi obişnuinţe morale. Limita dintre deprinderi şi obişnuinţe este dificil de precizat deoarece amândouă reprezintă componente automatizate ale conduitei având la bază stereotipuri dinamice.

Teoretic, **deprinderile** exprimă răspunsul automat la anumite cerinţe exterioare când acestea se repetă în condiţii relativ identice, iar **obişnuinţele** apar ca acţiuni automatizate (reflexe) ca urmare a presiunii exercitate de o trebuinţă internă. De exemplu, deprinderea de "a saluta" presupune un grup de gesturi, atitudini, manifestări comportamentale, care se declanşează ori de câte ori apar situaţiile în care copilul trebuie să execute acest lucru (8, p.24-25).

În literatura de specialitate au fost formulate două poziţii diferite privind necesitatea formării deprinderilor:

1) mai cu seamă prin J.J.Rousseau şi Imm.Kant a pătruns ideea că deprinderile şi obişnuinţele morale pot fi piedici pentru libertatea individului;
2) un număr mare de gânditori apreciază că în viaţa individului deprinderile şi obişnuinţele sunt fundamentale: " să nu se uite niciodată că formarea deprinderilor e partea cea mai esenţială din stadiul de pregătire a dezvoltării morale deoarece

acestea vor determina în cele din urmă motivele şi idealurile" (9, p.197).

Pledând pentru o continuă şi substanţială educaţie morală, I.Găvănescul observa că în cadrul acesteia "se tinde a se obţine caractere care să se manifeste prin acţiuni constante, în acord cu legea morală, cu datoria, călăuzite de sentimente puternice de bine, drept, uman". (2, p. 258).

Caracterul poate fi inclus în sfera conduitei, fiind o formă stabilă de comportare morală, independent de situaţiile concrete în care este pusă persoana (de exmplu: altruismul, sinceritatea, modestia pot fi considerate trăsături de caracter). Actele care sunt generate de un caracter bine conturat solicită un anumit efort şi deliberare chibzuită, "a cumpăni în minte diferite urmări ale diferitelor posibilităţi de acţiune, a nu dezlănţui acţiunea decât pe temeiul unei hotărâri luate în urma unei deliberări, mai mult sau mai puţin îndelungate" (2, p.257).

De altfel, caracterul împreună cu libertatea (autonomia) şi disciplina voită (liber consimţită) reprezintă în concepţia lui I.Găvănescul notele personalităţii morale, iar personalitatea morală poate fi considerată drept ideal suprem al educaţiei, în general. Aşadar, deprinderile şi obişnuinţele morale pot fi considerate atât scop al educaţiei morale, cât şi mijloc al acesteia. În mod distinct, putem semnala şi obiectivele educării civismului care constă în: cunoaşterea genezei şi a evoluţiei istorice a statului, a formelor şi semnificaţiilor acestuia, a caracteristicilor statului de drept ca instrument autentic al democraţiei, cunoaşterea legilor, a Constituţiei, a drepturilor şi îndatoririlor cetăţeneşti, formarea noţiunilor juridice, însuşirea criteriilor de dreptate şi echitate, a exigenţelor justiţiei în relaţiile publice şi individuale.

Alături de aceste obiective cognitive, putem să le semnalăm şi pe cele **afectivo-volitive** (dezvoltarea sentimentelor patriotice, a sentimentului demnităţii naţionale, a devotamentului pentru binele public, a intereselor civice, formarea sentimentelor datoriei şi răspunderii civice, a ataşamentului şi grijei pentru valorile culturii naţionale, a mândriei istorice etc.) sau obiectivele **comportamentale** (formarea habitudinilor de a participa activ la viaţa civică, de a lua iniţiative, de a aduce contribuţii la asigurarea bunului mers al treburilor publice, susţinerea bunelor tradiţii civice, participarea la sărbătorile naţionale, la evenimentele civice etc. inclusiv la campaniile de alegeri, îndeplinirea îndatoririlor civice patriotice).

2.3 Contextul contemporan al abordării problematicii obiectivelor educaţiei moral-civice

Ideea fundamentală asupra căreia putem conchide este admiterea unanimă a posibilităţii omului de "a deveni printr-un proces **educativ** şi **autoeducativ** relativ îndelungat, deseori în luptă cu rămăşiţele moralei vechi sau cu influenţele unor modele prea uşor acceptate", (10, p.3), fapt pe baza căruia devine logică şi inevitabilă construirea conştientă de către educator a finalităţilor educaţiei morale sau a obiectivelor acestei activităţi. Complexul problematic în care se poate discuta despre obiectivele educaţiei morale poate fi sintetizat în următoarele idei:

1) procesul educaţiei morale are ca important, sau chiar fundamental,

obiectiv al său realizarea laturii morale a personalităţii prin complexul acţional-atitudinal al educaţiei morale (alături de cea intelectuală, estetică, religioasă etc);

2) procesul formării morale este compatibil cu o structură de obiective proprii, care se pot nuanţa în direcţia construirii unei conştiinţe şi conduite conforme moralei umane, necesare şi convenabile unui anumit timp şi spaţiu cultural determinat;

3) acest nucleu de obiective ale educaţiei morale nu s-a constituit foarte uşor, dacă a fost pusă în discuţie şi problema libertăţii individului, care, în acest context, poate cunoaşte şi ipostaza refuzului influenţelor agenţilor educativi (mai ales începând cu perioada maturizării şi implicit a autonomizării de gândire şi acţiune a tânărului);

4) formularea obiectivelor educaţiei morale ridică dificultăţi în funcţie de subiectul pe care îl vizează, dar şi prin raportare la mediul (factorul) în care este exercitată influenţa cu scop moral, într-o interdependenţă de mare fineţe şi subtilitate.

Astfel, în mediul familial constatăm metarmofozarea eteronomiei copilului în autonomie printr-o semiautonomie care angajează tot mai mult jocul inteligenţei în preluarea regulii morale impuse de adult şi cu preferinţe pentru cooperare (J.Piaget). Familia are responsabilităţi majore în formarea morală a copilului pe fondul puterii formale pe care o au părinţii de a pedepsi şi recompensa şi de a controla desfăşurarea interacţiunii părinţi-copii (pe fondul lipsei de autonomie morală a copilului până la preadolescenţă), respectul pentru familie (părinţi, fraţi, bunici, rude), ataşamentul pentru aceasta, ca expresie a unei superioare solidarităţi între membrii micro - grupului familial, onorarea unor atribuţii determinate în cadrul familiei (mici sarcini), precum şi generozitatea, modestia, simţul măsurii, caritatea etc.

Dispunând de mijloace şi modalităţi specifice de educaţie părinţii devin primele modele pentru copiii lor; de aceea, părinţii trebuie să se străduie a fi modele pozitive, care pot fi urmate oricând de oricine şi în special de către copii, pe baza tendinţei naturale şi spontane a acestora de a imita. Evitând dădăceala, aplicând cu consecvenţă şi unitar cerinţe şi exigenţe morale adecvate fiecărui nivel de vârstă, familia poate face ca "toată ursita morală a copilului să fie cuprinsă în sânul de mamă" (11, p.9).

În mediul şcolar, educaţia morală dobândeşte unele accente speciale; în acest cadru, profesorul nu acţionează nici ca părinte al elevului, nici ca prieten al său, nici ca autoritate profesională sau transcendentală, dar el îşi propune să ajungă într-o proporţie adecvată situaţiilor concrete la toate aceste calităţi, simultan sau succesiv. Aceasta se petrece deoarece însuşirile caracteristice ale unei perioade de vârstă anumite se manifestă în instituţia şcolară, în cadrul micro-grupului de elevi, în forme extrem de nuanţate şi putem conchide odată cu J. Thomas că " în materie de educaţie, fiecare tânăr constituie un caz particular "(12, p.67). Specificitatea educaţiei instituţionalizate va marca, prin urmare, obiectivele formării morale şcolare şi se vor putea desemna anumite obiective formativ - morale în raport cu vârsta subiecţilor educaţi, conform cuprinderii în învăţământul primar, gimnazial,

liceal sau superior, cu idealul moral al societăţii umane la un anumit moment dat, sau cu idealul de educaţie existent.

5) Obiectivele educaţiei morale sunt determinate de specificul problemelor sociale globale existente într-un timp istoric concret, probleme din care derivă priorităţi, accente sau înnoiri în contextul unitar al educaţiei moral-civice. În contemporaneitatea noastră s-au acumulat unele fenomene sociale de care nici educaţia, în general, nici educaţia morală în particular, nu mai pot face abstracţie (dezvoltarea fără precedent a ştiinţei şi a tehnicii, existenţa unei "problematici" a lumii contemporane, criza morală a lumii, înnoirea teoriei pedagogice etc). (13)

3. Conţinutul educaţiei moral - civice

3.1 Conţinutul educării moralităţii

În condiţiile când definim educaţia după finalitatea ei cuprinzătoare - moralitatea -, se impune să redefinim corespunzător şi conţinutul acesteia. De regulă, se prezintă morala, îndeosebi prin câteva din valorile şi principiile ei, drept conţinutul educaţiei, numită şi pentru acest motiv morală. Ca obiect al cunoaşterii, morala reprezintă conţinutul instrucţiei morale. Însă, pentru ca ea (morala) să devină şi conţinutul educaţiei propriu-zise sunt necesare şi valorizarea altor surse de fond: experienţa vieţii (morale şi imorale) precum şi exigenţele (necesităţile) vii, determinate, impuse fiinţării corecte a omului de situaţiile morale probleme. Astfel, conţinutul educării moralităţii este atât de ordinul esenţei, adică de ordin teoretic, care garantează formării personalităţii morale însuşirea semnificaţiilor generale ale valorilor şi normelor morale, cât şi de ordinul fenomenului concret, viu determinat al vieţii morale. **Conjugarea şi condiţionarea reciprocă a celor trei surse - morala, experienţa vieţii (morale şi imorale) precum şi necesităţile situaţionale ale devenirii morale - sunt absolut necesare pentru ca însuşi conţinutul educaţiei să faciliteze formarea moralităţii omului sau grupului.**

În timp ce morala asigură semnificaţiile şi orientările de principiu ale conduitelor umane, viaţa socială, experienţa vieţii în comun îl trezeşte la necesitatea reală a ordinii, favorizându-i conştiinţa moralităţii. Conţinutul educaţiei se constituie din îmbinarea moralei cu necesitatea ei reală, determinată, vie, concretă; el este un conţinut viu, problematic, care alimentează formarea morală a unui om real, viu, acţionând efectiv în situaţii morale problemă. Este un conţinut asigurat nu de un pedagog de erudiţie numai, de un bun cunoscător al moralei în stare să instruiască numai şi pe alţii, ci de un educator, identificat cu moralitatea el însuşi, care trăieşte moralitatea, necesitatea ei nu numai pentru el, ci şi pentru ceilalţi, făcând din aceasta sensul activităţii sale educative. Fără conexarea moralei la cerinţele şi necesităţile vieţii umane reale nu este posibilă formarea moralităţii. "Idealurile simplu reprezentate - spune Kerschensteiner - sunt fără acţiune. Putem să le avem cu sutele imprimate în creierul nostru, dar dacă lipseşte ocazia să se transpună în acte şi să intre în relatie cu eul nostru, ele rămân simple scheme în aer, incapabile de a conduce voinţa noastră la o decizie" (C.U.C., 155, 14, p.63).

La rândul său, J. Dewey nu admitea conţinutul abstract al moralei din instrucţia morală, ruptă de realitate, acele "lecţii morale izolate". Ca sens al educaţiei, conţinutul moralei nu poate fi o simplă copie a moralei. Nu, deoarece "orice lecţie trebuie să fie un răspuns: această regulă semnifică aici că «pentru a atinge nucleul vital al sufletului infantil», un învăţământ moral «trebuie să vină după şi nu înaintea experienţei trăite»: trebuie să ajutăm copilul să rezolve problemele sale, şi nu să-i impunem dogmatic soluţii străine de acestea" (14, pp.64-65), afirmă Marc-Andre Bloch, prelucrând o idee a lui J. Piaget. Numai intelectualismul considera şi consideră morala drept un conţinut în sine pentru educaţie.

În realitate, prin morală, conţinutul educaţiei se defineşte ca răspunsuri la problemele situaţiilor comportării morale. În felul acesta, formându-se moral, copilul sau tânărul ajunge nu numai să ştie ce este morala, dar şi cum să rezolve efectiv problemele de conduită. Concretizat de racordarea la exigenţele vieţii morale, conţinutul educaţiei se determină istoric prin cerinţele epocii. Idealul moral al timpului nostru este acela specific dezvoltării democratice a societăţii româneşti, cuprinzând trăsăturile morale ale omului care se autodetermină responsabil în chip liber, respecându-se reciproc cu altul ca om, ca subiect de drepturi şi îndatoriri, îmbinând spiritul de iniţiativă cu acela al corectitudinii, al emulaţiei loiale cu cooperarea şi solidaritatea umană şi civică. Preocuparea legitimă pentru sine, pentru interesele şi dezvoltarea proprie trebuie să se îmbine armonios cu preocuparea şi grija faţă de soarta altora, cu manifestările de altruism.

Munca, îndatoririle ei, pregătirea şi manifestarea competenţei profesionale, confirmarea practică a persoanei proprii ca personalitate profesională şi ca valoare socială constituie dimensiuni fundamentale pentru conţinutul educării moralităţii; a şti să faci efectiv ceva de valoare pentru sine şi pentru societate marchează esenţial sensul unei vieţi oneste şi demne in societatea democratică românească.

Una din problemele deosebite ale perioadei prin care trecem este pregătirea copiilor şi tinerilor pentru a-i ajuta efectiv să se integreze în funcţiunile practice ale societăţii democratice, pentru a le crea sentimentul răspunderii faţă de sine, pentru a-şi făuri singuri, prin efort propriu, condiţia unei vieţi decente, demne. Educaţia trebuie să formeze conştiinţa că într-o societate democratică, într-o societate care asigură drepturile legale afirmării omului de iniţiativă, depinde de insul uman să se folosească efectiv, prin efort propriu, de aceste drepturi pentru a-şi realiza o viaţă fericită. Trebuie lichidată mentalitatea că cele necesare vieţii vin ca un dar din partea "societăţii", că pentru un tânăr datoria se rezumă la a şti sau a învăţa, urmând ca societatea să-l "pună" într-un loc al ei de unde să "strălucească". Într-o societate cu structură privată, nici o instituţie de stat nu poate impune ocuparea locurilor activităţii de către indivizi; meritul, valoarea, confirmate practic, reprezintă criteriul şanselor. Ceea ce nu înseamnă ignorarea posibilităţilor arbitrariului, a abandonării omului de valoare şi a indiferenţei pentru drepturile legitime de muncă şi la viaţă onestă, pe baza muncii.

Formarea moralităţii presupune, totodată, integrarea educaţiei în viaţa şi activitatea românească, punerea ei de acord cu cerinţele continuităţii spirituale şi

morale româneşti, ale dezvoltării caracterului românesc. Educaţia trebuie să cultive şi să exercite trăsăturile bunului român, ale mândriei şi demnităţii naţionale, ale patriotismului, frumoasele însuşiri morale ale omeniei şi onestităţii tradiţionale, dragostea pentru cultura şi limba română, pentru tradiţiile eroismului poporului. Copiii, tinerii trebuie să respecte virtuţile morale care disting moralitatea românească cum sunt: respingerea răzbunării, a răspunderii cu rău la rău, răspunderea cu bine la rău, ceea ce nu exclude sancţionarea legitimă şi morală a răului, ospitalitatea, ajungerea la bine prin cunoaşterea răului, primirea la nevoie a răului necesar, iertarea, toleranţa şi concilierea, respingerea atitudinii pătimaşe, sinceritatea şi prietenia etc.

Totodată, formarea moralităţii româneşti se condiţionează cu respectul celorlalte popoare şi naţiuni, cu stima pentru creaţia originală a valorilor, cu deschiderea spre colaborare şi schimburi comerciale, pentru relaţii de bună vecinătate, pentru raporturi de prietenie cu alte popoare şi state etc., acestea dimensionând conţinutul educaţiei morale în acord cu exigenţele dezvoltării contemporane a patriei. În promovarea relaţiilor europene, cu celelalte ţări şi naţiuni, educaţia trebuie să întreţină conştiinţa demnităţii, a evitării oricărei umiliri şi înjosiri, a luptei hotărâte împotriva acelora care, punând mai presus de interesele naţionale interesele proprii, individuale sau de grup, denigrează poporul român, instituţiile sale, favorizând forţele ostile României.

Conţinutul formării fiinţei morale a omului se proiectează şi funcţie de alte probleme actuale ale educaţiei. O gravitate deosebită o prezintă aceea care reclamă refacerea integrităţii morale, a echilibrului fiinţei morale a omului, atât de serios afectat de presiunile duplicităţii la care a fost supus. Condiţionată de autoritatea eteronomă, a conducerii politice coercitive şi chiar punitive, duplicitatea a subminat moralitatea românească în două sensuri, strânse între ele:

① acela al dublei morale (o morală oficială şi una intimă, personală);

② acela al conflictului dintre interior (bun sau rău) şi forma exterioară, manifestările comportamentale (în contrast valoric cu fondul, ascuns). Dar dacă în regimul trecut răspunderea pentru proliferarea duplicităţii revenea, în principal,regimului, în perioada actuală, când individul dispune de libertate personală şi de drepturi de afirmare onestă şi sinceră, vina duplicităţii aparţine decisiv individului care recurge la mimetism şi la oportunism. De aceea, conţinutul educaţiei trebuie să vizeze eradicarea răului moral, inclusiv al aceluia al duplicităţii.

La fel de grav este şi răul datorat substituirii improprii, incorecte din punct de vedere moral, a transformării morale necesare şi firești cu mutaţiile extremiste, acoperite demagogic, de acte oportuniste, rău stimulat şi de forţele politice care, având nevoie de aderenţi, ignoră criteriile selective de calitate. Copiii, adolescenţii care se formează în atmosfera morală infectată de asemenea fenomene pot fi cuceriţi de modelele comportamentale mimetice, de răul duplicităţii şi al extremismului.

Democraţia, ordinea morală a statului de drept nu pot fi garantate de comportamentele duplicitare, inevitabil acestea evoluând spre stările conflictuale,

intoleranţă, violenţă etc. Ordinea democratică asigură omului libertate, drepturi dar, la rândul ei, solicită respectul reciproc între oameni, stimularea valorilor reale umane, răspundere pentru soarta personală şi comună a oamenilor şi instituţiilor, corectitudine în îndeplinirea îndatoririlor, civism, legalitate, respectul pentru adevăr şi binele moral. În condiţiile dezvoltării democratice, conţinutul educaţiei presupune punerea în valoare reală a cerinţelor complexe ale omeniei: bunătatea, hărnicia, dragostea de aproapele, sinceritate şi solidaritate umană, devotament şi altruism, corectitudine şi cinste, ajutorarea semenului la nevoie, generozitate şi sprijin în realizarea omului ca om şi profesie, civism şi familism.

3.2 Conţinutul educării civismului

În principal, conţinutul educării cetăţeanului se defineşte în temeiul legii fundamentale a ţării - Constituţia României. Ca sens educativ, acest conţinut rezultă din prelucrarea (condiţionarea) pedagogică a prevederilor legii fundamentale, dar şi a altor acte normative la care se adaugă, prin îmbinare, anumite cerinţe ale moralei sociale, ale moralei vieţii publice. Încât, conţinutul formării cetăţeanului nu este o simplă copie a legilor sau a moralei civice, ci un conţinut (acelaşi conţinut) condiţionat de o formă educaţională, pusă în termenii accesibilităţii pedagogice, ceea ce poate însemna diferite alternative de împlinire morală. Dar, indiferent de forma de împlinire, cunoaşterea civică trebuie să îndeplinească datoria însuşirii corecte, exacte a legilor, a normelor civice (juridice, morale etc), respectul lor fiind o datorie ce poate fi compensată de obligaţia juridică. Însă, punerea conţinutului în termeni educaţionali solicită elementele conştiinţei civice - morale de susţinere: convingerile, concepţia cetăţenească, sentimentele civice (patriotice), habitudinile etc. Ceea ce înseamnă că fondul obiectiv, determinat de cerinţele normate civic, obiectiv necesare, devin conţinut subiectiv, idei forţă (Fouillee) şi atitudine practică - civism. Însă, respectul şi susţinerea ordinii civice presupun şi o cunoaştere corectă a legilor; caracterul lor strict necesar le impune obligativitatea strictă a respectului, fapt care presupune şi o cunoaştere temeinică, corectă. În acest sens, cunoaşterea aduce o copie a conţinutului normelor, adică o reflectare întocmai a lor în mintea cetăţeanului. Educaţia, însă, conferă viabilitate, specific, îmbogăţirea conţinutului normelor graţie iniţiativei, creativităţii, sentimentelor superioare şi trăsăturilor de voinţă moral - civică pe care la dezvoltă.

Educarea civismului trebuie să pună un mare accent pe temeinica explicare a principiilor generale din Constituţie (Titlul I), acelea care definesc caracteristicile esenţiale ale statului nostru şi ale ordinii civice româneşti; preponderenţa covârşitoare a naţiunii române, structurarea ei pe întreg cuprinsul ţării, legăturile istorice dintre teritoriul strămoşesc şi lupta poporului, a strămoşilor noştri pentru apărarea integrităţii şi continuităţii româneşti a acestuia, toate acestea ca şi alte condiţii motivează caracteristicile statului român ca "stat naţional, suveran şi independent, unitar şi indivizibil", forma de stat votată de popor fiind republica. Revoluţia tinde tot mai mult să dezvolte statul nostru ca un "stat de drept, democratic şi social, în care demnitatea omului, libera dezvoltare a personalităţii

umane, dreptatea şi pluralismul politic reprezintă valori supreme şi sunt garantate". (art. 1).

Explicarea drepturilor, a libertăţilor şi a îndatoririlor fundamentale, garantate prin lege, iar moraliceşte prin dependenţa reciprocă a acestora (prin motivarea îndatoririlor în temeiul drepturilor şi invers a drepturilor şi libertăţilor în baza îndeplinirii îndatoririlor), precum şi prin condiţionarea libertăţilor cu răspunderile respectului reciproc, toate acestea dimensionează esenţial conţinutul efortului educativ.

Constituirea, funcţionalitatea, competenţele şi structurile organelor puterii, condiţiile legalităţii acestora constituie dimensiuni principale, de fond pentru educaţia cetăţenească. Se adaugă cunoaşterea instituţiei prezidenţiale, competenţele şi menirile puterii executive, ale preşedintelui şi ale guvernului, administraţia publică, rolul autorităţii judecătoreşti etc.

Sub raport moral, conţinutul civismului se determină prin categorii cum sunt: binele public, interesele naţionale, obşteşti, datoriile patriotice, eroism, unitatea naţională, solidaritatea românească, avuţia naţională, patrimoniul naţional, bunurile obşteşti etc.

4. Metode de educare a moralităţii şi civismului

Intrepătrunderea moralităţii şi civismului cu viaţa reală, iar în şcoală cu învăţarea, atrage după sine şi intrepătrunderea metodologiei educării moralităţii şi civismului cu metodologia învăţării. Referindu-se la metodele de învăţământ, la rosturile lor educative complete, I. Cerghit afirmă că "ele posedă asemenea calităţi transformatoare în măsura în care supun exersării şi elaborării diversele funcţiuni psihice şi fizice ale elevilor, în măsura în care se vor materializa în schimbări ce survin în conştiinţa şi conduita acestora, prin formarea unor noi deprinderi intelectuale şi structuri cognitive, a unor noi convingeri şi sentimente, aptitudini şi atitudini, capacităţi şi comportamente, calităţi personale şi trăsături caracteriale (15, pp.14-15). Folosirea **oricărei metode de învăţământ** poate avea şi efecte morale. Astfel, **povestirea** poate influenţa conştiinţa şi conduita morală prin conţinutul şi semnificaţia sugestivă a faptelor şi raporturilor umane pe care le înfăţişează, prin metodele ce le conturează. În educarea moralităţii şi a civismului, povestirea se distinge prin "...relatarea şi prezentarea, într-o formă atractivă, a unor întâmplări şi fapte reale sau imaginare cu semnificaţii morale, oferind elevilor prilejul de a desprinde anumite concluzii în legătură cu comportarea lor" (16, pp.149-150). Prin caracterul concret al experienţelor bune sau rele, povestirile pot ajuta copiii sau tinerii să urmeze ori să evite experienţele altora. **Explicaţia,** la rândul ei, ajută la formarea, în conştiinţa copiilor şi mai ales a adolescenţilor şi tinerilor, a suportului motivaţional, treptat teoretic, al conduitei morale. Explicaţia ajută la formarea convingerilor morale şi a concepţiei etice, folosind în sprijinul judecăţilor de existenţă şi a celor de valoare argumente, produsele reflexiei filozofice, justificări cu valabilitate generală, experienţa vieţii morale pe dimensiuni spaţio-temporale mari, supusă unor sinteze critice de profunzime etc. Explicaţia are rolul de a

sistematiza, sintetiza şi structura experienţa nemijlocită şi a o integra cu cea cognitivă, finalizând sisteme valorice. Prin aceasta, ea influenţează şi sentimentele superioare, morale, civice.

O mare valoare pedagogică o au **convorbirile** pe teme de morală şi cetăţeneşti, **dialogul etic** sau moral. Socrate, Platon pot fi socotiţi cei mai valoroşi întemeietori ai acestei metode. După P.Vangergen, "un dialog este autentic, dacă fiecare personalitate se angajează în întregime, se manifestă exprimându-şi cu sinceritate, - pentru că se simte aprobată - emoţiile, ideile, experienţele, acceptând în totul sentimentele, ideile şi experienţele celorlalţi, pentru că doreşte să le înţeleagă, la nevoie să-şi modifice atitudinile şi intenţiile, cooperând cu ceilalţi într-o căutare comună" (17, p.9). Caracterul viu, reciproc participativ (al educatorului şi educatului moral) în dialog constă şi din urmărirea unui obiectiv, a unor probleme de clarificat pentru care se foloseşte nu numai experienţa cristalizată şi cunoştinţele educatorului, ci şi experienţele de început, cu întrebările fireşti ce frământă pe cel în proces de formare. Prin întrebări şi clarificări se ajunge la decizii, formularea sau identificarea unor principii şi norme, a unor convingeri şi definiţii, susţinute, adesea, şi de sentimente morale. Metoda dialogului este deosebit de potrivită întrucât cadrul intim în care se desfăşoară (dialogul fiind cel mai adesea solicitat de beneficiar) favorizează sinceritatea adresării cu întrebări, precum şi a satisfacerii acestora cu răspunsuri adecvate, contribuind la fixarea unor raporturi morale profunde între educator şi educat, a unei conlucrări apropiate, bazate pe încredere şi respect. În felul acesta, se poate ajunge la prevenirea atmosferei oficiale, a situaţiilor în care elevii, tinerii evoluează paralel, tinzând spre aspiraţii proprii, deosebite de acelea finalizate de efortul educatorului. Folosirea convorbirilor presupune, cel mai adesea: prezentarea faptelor, precizarea problemei, a sarcinilor de rezolvat, analiza faptelor şi a situaţiilor, identificarea soluţiilor, eventual alternative sub forme de reguli, principii şi deciziile care le susţin, căile de aplicat în situaţiile morale. Începând cu adolescenţa, convorbirile pot antrena pe cei interesaţi la dezbaterea unor probleme teoretice, la clarificarea unor teorii etice, a unor doctrine morale etc. cu dezvoltarea unor opinii şi atitudini critice.

Îndeaproape înrudite cu convorbirile sunt **dezbaterile etice şi civice** care presupun documentarea temeinică a participanţilor, eventual ele se desfăşoară pe baza unui referat ori intervenţii cu aducerea în discuţie a unor probleme, motivaţii şi soluţii posibile, a unor puncte de vedere teoretice etc. Ele presupun, de asemenea, reflexii îndelungate asupra problemelor şi asupra soluţiilor posibile, ierarhizate valoric, exerciţii logice şi axiologice de confruntare. Participarea la dezbateri se distinge de cea din dialog prin desfăşurarea mai dezvoltată a răspunsului: în loc de un simplu răspuns, ca la convorbire, în dezbatere se prezintă argumentat o poziţie, un punct de vedere, o convingere sau chiar o concepţie proprie. În dialog domină argumentele educatorului, pe când în dezbateri are loc o confruntare de argumente, participând numai cine are ceva de spus, de exprimat o poziţie. În dialog, educatul pune, mai degrabă, întrebări, solicitând răşpunsul care condiţionează orientarea etică sau morală, pe când în dezbatere fiecare tinde

să ofere ceva pentru clarificarea comună. Creativitatea, aportul propriu priveşte pe orice participant chiar dacă el nu coincide cu educatorul. Dezbaterile nu asimilează poziţiile dogmatice, soluţiile definitive; lărgind perspectivele de înţelegere a moralităţii şi civismului, ele îmbogăţesc, totodată, aspectele problematice, lasă deschise porţile pentru noi eforturi de gândire şi clarificări. De regulă, dezbaterile sunt aprinse, vii, când ideile puse în discuţie derivă din caracterul lor problematic. Astfel, pot fi obiectul unor aprinse dezbateri idei problematice ca: omenie şi corectitudine (principialitate morală), sinceritate şi minciună, rău moral şi rău necesar, demnitate şi modestie, obligaţie şi datorie, datorie şi dragoste, dreptate şi generozitate, plăcere şi fericire, iertare şi intoleranţă morală etc.

Problematizarea este cerută ca metodă educativ - morală şi civică, îndeosebi, de caracterul paradoxal al unor raporturi morale şi politice (când esenţa este substituită prin aparenţă, valorile prezente se suprapun celora de durată, demagogia favorizează duplicitatea etc.), în general de ceea ce impun situaţiile problemă ale cugetului moral sau ale conduitei morale. De exemplu, procedeele metodei se impun în situaţii în care copiii confundă ajutorul nepermis (copiatul, şoptitul, în general frauda în activitatea didactică şi în alte activităţi şcolare) cu valoarea morală sau când ei consideră că iubirea colegului poate justifica moralicește faptele reprobabile, când dreptatea este confundată cu răzbunarea "echitabilă" etc. Conflictul în aprecieri, specific problematizării, apare şi ca urmare a confundării seriozităţii şi corectitudinii elevilor buni în timpul orelor didactice cu egoismul şi refuzul ajutorului, sau când unii elevi consideră că sinceritatea este o valoare morală necondiţionată. Pentru surmontarea unor atare dificultăţi în cunoaşterea şi aprecierea morală, metoda problematizării interacţionează cu aceea a dezbaterilor, a dialogului, a explicaţiei etc. Rezultă, în felul acesta, aprofundarea valorilor şi a raporturilor morale, corectarea înţelesurilor (din mintea copiilor) a noţiunilor morale sau etice, precum şi al celora civice. (Vezi la metode de învăţământ, problematizarea).

Studiul de caz, o metodă de asemenea folosită în toate laturile activităţii educative, este folosită, specific însă, şi în educarea moralităţii şi a civismului. Cazul, în care se concentrează o anumită esenţă a activităţii morale sau cetăţeneşti, poate fi o individualizare pozitivă sau negativă din punct de vedere valoric, implicând "... o confruntare directă cu o situaţie reală, autentică"(15, p.198). Este vorba de "cazuri de viaţă" (life cases), cazuri problemă concrete, luate drept exemple tipice, reprezentative şi semnificative pentru ordinea moral-civică a societăţii şi pe care copiii sau tinerii le analizează şi apreciază sub conducerea educatorului moral şi civic, ajungând la decizii de sancţionare şi reorientare a comportamentelor. În definirea şi aprecierea cazului rolul decisiv îl au trăsăturile specifice ale caracterului insului în discuţie şi nu aspectele minore, neesenţiale şi accidentale: exemplul insului harnic, al celui generos, cazul unui ins care într-o situaţie de ameninţare a demonstrat demnitate, exemplul omului drept etc., dar şi cazuri de necinste, a lipsei de caracter, de hoţie etc. Selectarea, prelucrarea în termeni pedagogici a cazurilor, asigurarea condiţiilor desfăşurării cu succes a analizei, aprecierii şi luării deciziilor reprezintă unele din cerinţele pedagogice

importante în folosirea acestei metode de formare a moralităţii şi a trăsăturilor cetăţeanului român. Improvizaţiile de moment nu pot avea alt rezultat decât eşecul, atitudinile superficiale. În ceea ce priveşte amănuntele tehnice ale folosirii acestei metode, pentru fiecare variantă a ei (când elevii, dispunând de toate datele şi informaţia, au de apreciat şi decis, când ei, dispunând numai de o informaţie incompletă, au de completat şi informaţia despre caz etc) trimitem la capitolul în care se examinează metodele de învăţământ din manualul de faţă.

Se pot folosi şi alte metode generale (de învăţământ) în educaţia pe care o examinăm. Aceasta, însă, foloseşte şi unele **metode specifice** cum este: **supravegherea (observarea pedagogică)**, care nu trebuie să vină în conflict cu libertatea şi demnitatea elevului. Spre deosebire de observarea, ca metodă de cercetare, supravegherea cu rosturi educaţionale, morale şi cetăţeneşti, este atitudinală, efectuată cu grija umană de a feri sau preveni copilul să evolueze pe căi nedorite. Ea nu numai constată ce este insul, dar îi şi indică ce trebuie să fie ori să facă cerându-i să observe (să respecte corect) datoriile, normele morale şi cele civice. Nu este deci vorba de o simplă observare (constativă), ci de una care înrâureşte conduita, de o observaţie care, pe baza informaţiei prelucrate moral, interpretată în termeni de atitudine educaţională, stimulează refacerea morală şi civică a conduitei, reconsiderată ca obiect al observaţiei care construieşte (reconstruieşte) fiinţa omului. Este, aşadar, o observaţie care insatisface subiectul ei pentru cele constatate, o observaţie care mustră, dezaprobă sau aprobă şi încurajează, ajutând copiii, tinerii să devină mai conştienţi, mai atenţi cu calitatea actelor lor de conduită, mai autoexigenţi şi exigenţi, cu un propriu spirit de observaţie sau autoobservaţie mai dezvoltat. Ea ajută pe copii să se cunoască pe sine şi să se autoevalueze, să-şi definească criteriile proprii ale onoarei în dependenţă de aprecierile şi reprezantările morale conştientizate de educator. Copiii în special au nevoie de observaţiile educatorului, de sprijinul acestuia pentru formarea conştiinţei de sine ca factor decisiv de îndreptare şi de perfecţionare morală. Trebuie de reţinut dubla funcţionalitate a observaţiei educaţionale: de a inhiba comportările rele şi de a stimula pe cele bune. G.G.Antonescu sublinia că metoda constă în supravegherea continuă din partea educatorului, pentru ca să oprească pe elevi de la executarea repetată a unor acte dăunătoare, care duc la deprinderi rele şi pe de altă parte să provoace pe elevi la executarea repetată a unor acte, care duc, din contra, la formarea unor deprinderi bune (18, p.364). Efectele metodei sunt deosebite, ea curmând aria de proliferare a comportamentului rău în favoarea instaurării ordinii corecte a raporturilor morale şi civice. Exemplul moral şi civic al educatorului are darul să convingă copiii, tinerii prin însăşi ţinuta corectă a acestuia. Este vorba de o metodă cu mare influenţă formativă: copiii, adolescenţii imită în mare măsură ceea ce fac educatorii, maturii. Autoritatea morală a exemplului depinde de confirmarea concordanţei dintre poruncile şi îndemnurile educatorului şi conduita sa, dintre conştiinţa şi conduita sa reală. Nimic nu surpă mai mult autoritatea normelor morale şi cetăţeneşti decât incorectitudinea, lipsa de onestitate, demagogia "educatorului". Exemplul educatorului susţine şi înrâuririle educaţionale ale celorlalte metode: ale expunerii, problematizării,conversaţiei etc.

Exemplele bune, repetate şi confirmate ale educatorului se constituie, treptat, într-un model de moralitate şi civism pentru adolescent, înrâurindu-i puternic conturarea propriului ideal de viaţă şi de muncă. Fireşte, se înţelege o imitare care, treptat, devine conştientizată critic, care rezistă discernământului şi spiritului responsabil, care primeşte integrările cu o nouă personalitate umană în formare şi afirmare. Formarea moralităţii şi civismului propriu apelează nu numai la exemplul educatorului (şcolar în primul rând, familial etc.), ci şi la acela al colegilor, al prietenilor.

Exerciţiul este o altă metodă de educare a moralităţii cetăţeanului, menită să solicite trecerea directă la actele de conduită şi să fixeze habitudinile (deprinderile şi obişnuinţele de conduită, bunele obiceiuri sau moravurile comunitare), elementele de care depinde specificul moralităţii şi civismului românesc, dimensiunile care marchează continuitatea spirituală şi comportamentală, fiinţa naţională morală şi civică (Eminescu). Metoda este necesară şi pentru adecvarea formei comportamentale (mimica, pantomimica, gesturi, limbaj - ton, timbru etc.) la semnificaţiile conţinutului interior. Fireşte, exerciţiul poate servi şi fixării manierelor de ascundere a conţinutului intern prin expresia exterioară, adică duplicităţii, ipocriziei. Desrădăcinarea obiceiurilor rele are loc tot prin exerciţiu repetat. Bunele purtări, manierele, rafinamentul sau fineţea conduitei, deprinderile frumoase se datorează exerciţiilor, cultivării mişcărilor după criteriile şi cerinţele conduitei civilizate, ale omului cultivat. De exerciţiu depinde fixarea trăsăturilor durabile şi caracteristice ale personalităţii cetăţeanului, trăsăturile caracterului moral. De aceea, efectele exerciţiilor se repercutează pozitiv pentru sporirea autonomiei, a libertăţii personalităţii. Totodată, exerciţiul, care fixează habitudunile morale sau civice, tocmai prin adecvarea actelor deprinse ale conduitei la situaţiile morale sau cetăţeneşti, mereu schimbate, nu atentează la formarea creatoare a personalităţii morale sau a cetăţeanului. Exerciţiul este nu numai o metodă de educaţie, adică una folosită numai de educator, ci şi o metodă de autoeducaţie. În toate bunele ipostaze şi funcţiuni în care este utilizat, exerciţiul contribuie la integrarea morală superioară a insului în ordinea morală şi civică a societăţii, la creearea unei bune atmosfere morale în colectiv sau comunitate.

Metoda aprecierii şi sancţionării morale şi civice. Refacerea (îndreptarea) morală a conduitei şi perfecţionarea ei depind şi de evaluarea acesteia: rezultatele comportării moral - civice sunt supuse aprecierii, sancţionării pozitive sau sancţionării negative. În general,aprecierea este o dimensiune a moralităţii, în structura actelor acesteia se includ şi judecăţile evaluative, judecăţile de valoare morală. Evaluarea, însă, poate fi anticipativă (înainte de a acţiona), confirmativă (care aparţine conştiinţei ce constată şi supraveghează autentificarea ei - a aprecierii corecte - prin însăşi îndeplinirea actelor) şi aposteriori, care, fără a ignora aprecierea din fazele anterioare, are în vedere, mai ales, rezultatele şi efectele comportării. Ca metodă de educare a moralităţii şi civismului aprecierea prelucrează rezultatele conduitei şi în funcţie de calitatea moral - civică a acestora, de valorile sau antivalorile lor, ea îndeplineşte funcţia reparatorie ori ameliorativă, de perfecţionare a conduitei. Deci, aprecierea este dublată de sancţiunea morală sau

civică a rezultatelor şi efectelor conduitei. Tocmai prin această îmbinare, care în faza aposteriori a aprecierii este preponderentă, specifică, aprecierea - sancţionantă funcţionează ca o metodă educaţională, îndeplinind, deci, cu întoarcere inversă (feed-back), o funcţie inhibitiv-reparatorie (în raport cu actele rele) şi una stimulatorie (în raport cu faptele bune). Metoda urmăreşte efecte atât în conştiinţa moral-civică cât şi în conduita practică, condiţionând dezvoltarea, perfecţionarea de ansamblu a fiinţei sau a personalităţii umane. Funcţiunea ei are loc prin intermediul judecăţilor educatorului (ale autoeducatorului) care, apreciind, aprobă sau dezaprobă faptele, manifestările, cursul evolutiv al moralităţii sau civismului persoanei sau al grupului. Judecăţile estimative sunt finalizate de cele decisiv imperative sau recomandative, deziderative, în general incitative. În pedagogie, metoda aprecierii sancţionante este promovată, funcţie de posibilităţile şi calitatea educatorului moral-civic, sub forma unor procedee de aprobare şi încurajare sau de condamnare şi dezaprobare, înhibându-se continuarea actelor rele şi incitându-se la continuarea de către subiect a actelor bune. Aspectul de sancţiune are loc, în primul rând, în conştiinţă, prin procesele suferinţei interioare, a mustrărilor, căinţei, regretelor, a trăirii vinei etc., pe de o parte,sau prin acelea ale satisfacţiei, încurajării şi îmboldirilor, ale automobilizărilor cu noi energii, superioare, în săvârşirea unor acte bune, pe de altă parte. Sancţiunea negativă se repercutează şi exterior prin reluarea şi consumarea actelor de refacere morală şi civică a conduitei, prin cheltuirea unei energii suplimentare, consumare de timp, reţinere din libertate pentru repararea daunelor, reabilitarea morală etc. Aplicarea corectă a procedeelor numeroase si variate pe care le presupune metoda impune şi o mare pricepere de individualitate adecvată a aprecierii şi sancţionării, evitarea nivelărilor şi egalizărilor, a superficialităţii şi negljijenţei care pot avea efecte exagerate, uneori, inconsistente şi formale, alteori. În general, inadecvările şi exagerările în apreciere şi sancţionare au, pot avea urmări contrarii, chiar anularea efectelor pedagogice scontate, pierderea autorităţii morale a educatorului, banalizarea şi devalorizarea procedeelor metodei.

Între **procedeele sancţionării pozitive** distingem: **lauda** - formă de recunoaştere verbală pe plan colectiv ori numai individual, a reuşitei, a actului bun, de evidenţiere a calităţii sau valorii sale exacte care de regulă are un caracter deosebit, a semnificaţiei sale de **exemplu incitator** prin intermediul cuvintelor potrivite şi bine proporţionate ale educatorului, colegilor etc. **Aprobarea** prin **mimică, pantomimică, gesturi de încurajare** prin: privire, zâmbet de mulţumire, mişcare a capului cu sens aprobator. **Recompensa** - poate fi educaţională "... numai în cazul când exprimă o preţuire şi nu este plata unei prestaţii" (21, p.134). Folosind virtuţile laudei, ale altor forme de aprobare, recompensa aduce cu sine şi câştiguri simbolice (ordine, medalii, titluri, diplome, premii, gradaţii, timp liber etc.). Însă, recompensa cu efectul cel mai puternic în conştiinţa beneficiarilor ei este încrederea ce le-o acordă educatorul, liderul, colegii, oamenii, acceptarea lor la convorbiri confidenţiale, invitaţia ori permisiunea de a participa la viaţa particulară a educatorului, acceptarea la consilieri uneori reciproc ş.a. Între **formele (procedeele) dezaprobării** amintim: **somaţia** care pune în gardă,

prevenind asupra consecinţelor comportării incorecte, trezind şi orientând în bine conştiinţa celor educaţi, unii din ei fiind tentaţi să încalce ordinea, normele; **admonestarea,** care face din uitare, pentru a cărei evitare inşii fuseseră preveniţi, fapt reprobabil, supus dojenirii, mustrării, ei datorându-se încălcările, greşelile; **observaţia,** care de data aceasta exprimă special obiecţii critice, reproşuri, imputări individului, grupului pentru faptele rele, munca de mântuială, neglijenţă, pasivitate faţă de actele rele ale altora etc., atrăgându-se atenţia asupra unor consecinţe neplăcute în cazul repetării răului; **mustrarea,** care îmbină elementele observaţiei cu elemente de pedepsire, verbală sau scrisă. **Pedeapsa** este cea mai aspră formă a dezaprobării şi condamnării a abaterilor de la ordinea morală şi civică. Ea este neadmisă în şcoala şi în societatea noastră sup forma violenţei, a bătăii pe motiv că: creează suferinţă fizică şi nu de conştiinţă (cel puţin nu neapărat o suferinţă de conştiinţă); umileşte, loveşte în demnitatea insului, condiţionându-i comportamentul de dresură; violenţa cultivă violenţă, bătaia creează bătăuşi; adesea, violenţa înseamnă a răspunde cu rău la rău, răzbunarea, ceea ce presupune proliferarea, răspândirea răului. Or, în educaţie, chiar dacă uneori ea apelează şi la efecte de ordin material, pedeapsa finalizează suferinţa de conştiinţă şi mutaţii de conştiinţă cu efect de restructurare a comportării practice. Rousseau propunea pedeapsa naturală: copilul care greşeşte este pedepsit de natură, învăţându-l să se trezească la realitate şi să fie precaut. Pedagogia nu admite astăzi lăsarea copilului ca să ajungă o victimă a accidentelor naturale. În literatura de specialitate se critică şi alte sensuri ale pedepsei: pedeapsa cu rol preventiv, neavenită, de multe ori fiind şi de prisos, pedeapsa redusă la efectul sancţional, aplicată ca pe ceva în sine, pedeapsa abruptă, neprecedată de alte procedee preventive etc. Respingând pedeapsa cu funcţie expiatorie, E. Durkheim apreciază, pe de altă parte, că "trebuie reţinut ceva" din ea, că "ceea ce trebuie păstrat este principiul că pedeapsa şterge sau cel puţin repară, în măsura posibilului, greşeala. Numai că - adaugă el - această virtute reparatorie nu vine din faptul că ea implică o suferinţă; căci suferinţa este un rău şi este evident absurd să considerăm că un rău poate să compenseze un rău şi să-l anuleze" (19,188). Concepţia lui Durkheim se concentrează în afirmaţia că "esenţa pedepsei constă ... în a simboliza blamul". "Pedeapsa nu este decât un semn material prin care se traduce o stare interioară: este o notaţie, un limbaj prin care fie conştiinţa publică a societăţii, fie conştiinţa profesorului la şcoală exprimă sentimentul pe care i-l inspiră actul reprobat" (20,201). Pedeapsa trebuie să realizeze nu o simplă disciplinare, ci o transformare durabilă de conştiinţă şi comportamentală a subiectului greşelii. Disciplinarea trebuie să se înscrie ca început al acestei transformări, altfel ea nu poate marca decât o concordanţă de conjunctură între subiectul menţionat şi ordinea morală sau civică. Având şi rolul de reparare a daunelor, pedeapsa trebuie să ducă la îndreptarea celuia care a greşit ori care greşea, integrarea lui corectă în societate şi în ordinea morală a vieţii şi relaţiilor umane. Pedeapsa poate include o gamă variată de forme: scăderea notei la purtare, consemnul, suspendarea condiţionată a unor drepturi, sporirea sau repetarea executării unor obligaţii, supunerea insului la un regim de obligaţii, suspendarea exercitării unor roluri sau interzicerea

distribuirii unor roluri şi răspunderi, amânarea promovării în trepte, supunerea insului la un regim de izolare socială, renunţarea pe un termen de a se mai discuta cu el, condiţionarea intrării în drepturile grupului în funcţie de îndeplinirea unor obligaţii etc. Redresarea morală şi civică a insului solicită folosirea îmbinată, funcţie de situaţie, a metodelor educării moralităţii şi civismului.

NOTE ŞI REFERINŢE

1) Ştefan Bârsănescu - *Pedagogia şi didactica*, ed VII, Craiova, Editura Scrisul Românesc, 1927.

2) Ion Găvănescul - *Curs de pedagogie. Pedagogie generală*, ed II, Bucureşti, Editura "Cartea Românească", 1921.

3) Petre Andrei - *Opere sociologice*, vol IX, Bucureşti, Editura Academiei R.S.R., 1973.

4) Ion Grigoraş - *Personalitatea morală*, Bucureşti, Editura ştiinţifică şi pedagogică, 1982.

5) G. G. Antonescu - *Educaţie şi cultură*, ediţia III, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1972.

6) C. Narly - *Educaţie şi ideal*, Bucureşti, Editura Casei Şcoalelor, 1927.

7) *Pedagogie - Ghid pentru profesori*, coordonator G. Văideanu, Iaşi, Universitatea "Al. I. Cuza", 1986.

8) Ioan Nicola, Domnica Farcaş - *Teoria educaţiei şi noţiuni de cercetare pedagogică*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1993.

9) Edwin A. Kirkpatrick - *Bazele studiului copilului*, Bucureşti, 1921.

10) Alexandru Popescu - *Ucenicia morală*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1971.

11) J. M. Guyau - *Pentru părinţi şi copii. Pagini alese de morală şi educaţie*, Bucureşti, Editura Minerva, 1909.

12) J. Thomas - *Marile probleme ale educaţiei în lume*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1977.

13) Putem menţiona ca titlu relevant pentru problematica educaţiei morale:
- I. Kant - *Tratat de pedagogie*, Iaşi, Editura Agora, 1992.

14) A. M. Bloch - *Philosofie et l'education nouvelle*, Paris, P. U. F., 1968.

15) I. Cerghit - *Metode de învăţământ*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1980.

16) J. J. Rousseau - *Emil sau despre educaţie*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1973.

17) Gilbert L. - *Dialogul în educaţie*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1974.

18) G. G. Antonescu - *Pedagogie generală*, Bucureşti, Institutul Pedagogic Român, 1930.

19) R. Durkheim - *L'education morale*, Paris, Libraire Felix Alcan, 1925.

20) J. Piaget - *Judecata morală la copil*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1980.

21) R. Geisler - *Mijloace de educaţie*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1977.

CONDIŢIONAREA PSIHOLOGICĂ A INSTRUIRII

Andrei Cosmovici

1. Repere psihologice

Aşa cum este bine cunoscut, Jean Piaget a demonstrat existenţa unor stadii în dezvoltarea intelectului infantil: etapa gândirii intuitive (în vârsta preşcolară) în care se manifestă o lipsă de plasticitate; etapa operaţiilor concrete (între 7 şi 11-12 ani), când apar posibilităţi de reversibilitate numai pe planul acţiunii cu obiecte şi, în fine, ulterior apar operaţiile formale, pe planul verbal, operaţii care permit raţionamente logice, abstracte (1). Dar, psihologul elveţian a făcut, de fapt, studii de epistemologie, caracterizând **logica** dezvoltării, adică treptele prin care se constituie caracterul riguros, logic al gândirii adulte. El nu s-a preocupat de mecanismul psihologic al trecerii de la un stadiu la altul şi nici de rolul învăţării în acest proces, mulţumindu-se să înregistreze filiaţia structurilor mentale. Este o descriere numai a macrostructurilor cognitive ordonate ierarhic. Această macrodezvoltare, care se reflectă la etapele majore ale dezvoltării intelectuale, a fost explicată de J. Piaget printr-un mecanism foarte general şi anume prin tendinţe de echilibrare survenite în alternanţa unor procese de asimilare şi acomodare. Ea nu explică, însă, specificul transformărilor prin care un stadiu îl înlocuieşte pe celălalt. Astăzi psihologii admit că la baza macrogenezei stau fenomene de microgeneză, adică o multitudine de experienţe de învăţare în situaţii şi asupra unor conţinuturi foarte diferite. S-au făcut numeroase studii în această privinţă: Klahr şi Wallace au studiat construirea conceptului de conservare. Siegler a cercetat achiziţia adunării, scăderii şi înmulţirii, Grumbach şi Nguyen-Xuan au descris învăţarea în probleme de joc cu doi adversari etc. (2, p. 148-204), ceea ce n-a putut duce încă la simularea macrogenezei în ansamblul ei.

Ceea ce este cert este că dezvoltarea e pregătită şi ajutată prin învăţare. Propria activitate a copilului îi umple existenţa, evenimentele trăite de el dau conţinut şi sens dezvoltării (3). Stadiul

dezvoltării creează o potenţialitate susceptibilă de a conduce la un rezultat sau altul, în funcţie de acţiunea mediului. Desigur, posibilităţile influenţării educative nu sunt nelimitate. Aşa cum preciza L.S.Vâgotski, există "o zonă a dezvoltării proxime", adică un anume domeniu în care învăţarea poate fi eficientă, poate duce la un progres. Dar, fără influenţe corespunzătoare, dezvoltarea stagnează.

Societatea, prin instituţiile sale, creează copilului un cadru pentru anume relaţii şi anume activităţi menite să favorizeze dezvoltarea. În acest fel, învăţarea în situaţii foarte variate, existente în afara cadrului instituţional, începe să aibă o acţiune convergentă în grădiniţe şi şcoli, ducând la o diminuare a diferenţelor existente în evoluţia tinerei generaţii.

Pentru a fi eficientă învăţarea, primele modificări favorabile trebuie să se producă în sfera motivaţiei; să se trezească dorinţa de a soluţiona anumite probleme, curiozitatea. Progresul constituie, în ansamblul său, o trecere de la reacţii declanşate din exterior, de către cerinţele celor din jur (părinţi, profesori), la reacţii izvorând din stimulente, aspiraţii interioare.

În organizarea învăţării este necesar să ţinem cont şi de anumite particularităţi ale modului de reprezentare caracteristic copilului. Acesta progresează de la o "reprezentare activă", realizată exclusiv pe planul acţiunii (copilul înţelege ceea ce face, ceea ce poate descompune şi recompune), la o **reprezentare iconică** ce se produce pe planul percepţiilor şi al imaginilor mentale. Etapa superioară a dezvoltării intelectuale creează posibilitatea **reprezentării simbolice**, adică pe planul propoziţiilor, al raţionamentelor logice (4).

Dezvoltarea copilului presupune capacitatea de a transpune pe planul verbal evenimentele, problemele şi de a-şi exprima lui însuşi şi altora ceea ce a făcut sau va face. Deci el să depăşească fazele reprezentărilor active şi iconice, deşi le va mai folosi în diverse ocazii. Apoi, cum am menţionat, trebuie să aibă o mai mare independenţă faţă de stimulii şi solicitările prezente, dând prioritate mobilurilor sale, a căror realizare poate fi îndepărtată (cum este însuşirea unei profesiuni complexe).

Totodată, formarea intelectului duce la obţinerea capacităţii individului de a opera simultan cu mai multe alternative, de a-şi repartiza timpul şi atenţia în raport cu aceste solicitări multiple (4, p. 15-17). Dacă dezvoltarea intelectuală, bazată pe o serie de premise ereditare, nu se realizează decât sub influenţa experienţei învăţării, aceasta din urmă, la rândul ei, pentru a avea efecte optime, este organizată în cadrul proceselor de educaţie, instruire. După J. Bruner, instruirea constă într-o serie de acţiuni şi exerciţii care, ducând la transformări ale unui corp de cunoştinţe, la reformulări ale unor probleme, măresc posibilităţile individului de a sesiza, reenunţa şi transfera ceea ce învaţă. Ea nu trebuie să ducă la o simplă acumulare de informaţii, elevul nu este o "bancă de date", o bibliotecă, ci o fiinţă capabilă de o gândire independentă, de o abordare personală a situaţiilor mai puţin obişnuite, cu care se întâlneşte în viaţă.

Psihologul american observă modul cu totul diferit în care învaţă animalele

(fie ele chiar din specii evoluate), ori populaţiile umane primitive - în comparaţie cu omul civilizat. De pildă, babuinii progresează mai mult datorită jocului colectiv, practicat cu maimuţele de aceeaşi vârstă, joc la care adulţii nu participă. În schimb, în triburile de boşimani, adulţii şi copiii muncesc împreună. Învăţarea se realizează în timpul acţiunilor comune. Indicaţiile verbale nu sunt separate de mişcările efectuate simultan. Ori, în şcolile moderne, învăţarea are ca izvor principal expunerea, "predarea" cunoştinţelor, o activitate net separată de acţiunea concretă, ceea ce îndepărtează elevii de realitate. În schimb, scoţând învăţarea din contextul acţiunii imediate, se înlesneşte abstractizarea, distingerea esenţialului de neesenţial (4, p. 172-174), ceea ce este de mare importanţă pentru constituirea unei memorii semantice, a posibilităţii de raţionament logic. Fundamentală este necesitatea ca tinerii să-şi însuşească modul de gândire specific domeniilor principale de activitate, incluzând, firește, şi pe acela implicat în soluţionarea problemelor ridicate de practica nemijlocită. Acesta constituie însă un proces de mare complexitate, solicitând formarea prealabilă a unor variate capacităţi intelectuale şi priceperi senzorio-motorii, care se sprijină pe constituirea unor atitudini şi sentimente evoluate. Clarificarea acestei evoluţii şi dirijarea ei este obiectul principal al psihologiei şcolare şi pedagogiei. Aici vom indica numai câteva repere principale, ele urmărind a fi dezvoltate în capitolele următoare.

2. Formarea şi învăţarea în şcoală

Activitatea de instruire şi educaţie desfăşurată în şcoală pune numeroase categorii de probleme: cele referitoare la **scopul, obiectivele** procesului instructiv-educativ, la **conţinutul** celor predate, la **produsul predării** (transformările urmărite în conştiinţa elevilor), la **strategie, metodele şi mijloacele** folosite.

În dezvoltarea acestor teme majore, pedagogia face apel la o serie de informaţii din alte ştiinţe. Psihologia şcolară este sursa ei principală de informaţii, iar logica intervine şi ea uneori (în formele sale aplicate).

Formularea de obiective educaţionale trebuie să ţină cont mai întâi de portretul omului contemporan. Astăzi, nici muncitorii, nici agricultorii nu se pot mulţumi doar cu însuşirea unor cunoştinţe. Tot ceea ce este muncă simplă, repetitivă este executat de maşini automate, de roboţi. Muncitorul trebuie să ştie să monteze şi să depaneze mecanismele, ceea ce solicită clarificarea problemelor ivite în execuţie şi soluţionarea lor operativă. Se impune, deci, să-i formăm o gândire independentă.

Un obiectiv esenţial îl constituie formarea unui sistem de noţiuni ştiinţifice ce constituie rezervorul de informaţii utilizabil în cele mai variate probleme. Noţiunile organizează datele din experienţă, stabilind echivalenţe între diferite obiecte sau fenomene. Dar echivalenţele să fie esenţiale: de pildă, să se grupeze mamiferele nu pe baza criteriului că "au patru labe", ci deoarece au corpul acoperit cu păr, nasc pui vii etc. Pentru ca elevul să ajungă să posede asemenea concepte,

el nu trebuie că constituie un auditor pasiv, dimpotrivă, **să participe activ** la soluţionarea problemelor ce se ivesc în legătură cu precizarea şi utilizarea unei noţiuni. Dificultăţile sunt mari, pentru că multă vreme şcolarii nici nu pot identifica singuri o problemă şi nici nu sunt capabili de o "lectură critică", adică una din care elevul să deducă singur toate consecinţele ce decurg dintr-un text.

Astfel va trebui să se ţină cont de vârsta copiilor. Profesorul, fixându-şi obiectivele operaţionale ale lecţiei, ia în considerare nivelul de cunoştinţe al clasei, posibilităţile de înţelegere ale elevilor.

Cât priveşte conţinutul învăţământului, selecţia disciplinelor se bazează pe cunoaşterea "produsului" ce se urmăreşte şi care e schiţat prin obiective. Aici are un cuvânt de spus şi logica fiecărei ştiinţe, cât şi relaţiile dintre diferitele ramuri, cunoştinţele mai complexe bazându-se pe altele mai elementare, uneori împrumutate din alte domenii (fizica, chimia fac apel la matematici, literatura presupune încadrare istorică, istoria face apel la date geografice etc.).

Psihologia recomandă ca disciplinele umaniste, strâns legate de capacitatea de reflexie introspectivă (ce se dezvoltă după 14 ani), cum sunt filosofia, psihologia, sociologia, să fie studiate abia în liceu, când pot fi bine înţelese.

Clarificarea fiecărei categorii de teme necesită luarea în considerare a numeroşi factori. De pildă, numai referindu-se la conţinutul unei lecţii, J. Bruner ne cere să ţinem cont de: **predispoziţii** (adică de interesul şi posibilităţile elevului), de **structura cunoştinţelor** (dacă predomină reprezentările iconice ori cele simbolice), de **succesiunea** necesară a temelor (dependentă şi ea de mulţi indicatori), cât şi de posibilităţile de **întărire**, de evaluare a rezultatelor.

Cele mai strâns legat de datele psihologiei sunt metodele şi procedeele. Vom vedea în capitolele următoare pe ce considerente se bazează cerinţa activizării elevului, a utilizării de metode active, prin care se poate forma tocmai acea independenţă în gândire, atât de necesară în toate profesiunlie contemporane. E vorba de metodele de predare şi cele de fixare. Psihologii au reliefat şi valoarea evaluării frecvente, formative.

3. Factorii reuşitei şcolare

Încă E. Thorndike efectuează o experienţă simplă: un lot de persoane, cu ochii acoperiţi, era rugat să traseze pe hârtie linii lungi de 4 cm. Lăsate fără nici o indicaţie, după zeci de încercări nu se observa nici un progres. Un alt grup de subiecţi a primit aceeaşi sarcină, însă după fiecare linie trasată erau informaţi dacă a fost prea lungă ori prea scurtă. Aceştia din urmă, conştienţi de erori şi progrese, au ajuns destul de repede la performanţa trasării unor linii de 4 cm. Deci cunoaşterea rezultatelor, a eventualelor greşeli este de primă importanţă pentru progresul învăţării.

Pe această linie s-a situat o recentă direcţie de cercetare americană, care aspiră să realizeze o "învăţare deplină". Totul a fost declanşat de un articol publicat

de J. Carroll, în care acesta arăta că reuşita în învăţare depinde de 5 factori:

> ❶ aptitudinea de a înţelege procesul de instruire (care implică inteligenţă generală şi o bună aptitudine verbală);
> ❷ aptitudinea de învăţare a unei sarcini anumite;
> ❸ perseverenţa;
> ❹ timpul de învăţare avut la dispoziţie şi
> ❺ calitatea procesului didactic de instruire (5, p. 15).

Noutatea adusă de Carroll constă în a sublinia că diferenţele de nivel al aptitudinilor duc la deosebiri în ce priveşte timpul de asimilare. Dacă fiecărui şcolar i se acordă timpul necesar şi el profită de el (adică învaţă serios), atunci toţi copiii vor putea să ajungă la un nivel superior de învăţare. În experimentele organizate, toţi elevii erau supuşi unor teste de cunoştinţe la nivelul unei teme principale (deci după 1-2 săptămâni), iar acei cu lacune realizau o învăţare suplimentară (utilizându-se materiale şi mijloace variate), până se constată învăţarea deplină, după care întreaga clasă continua parcurgerea materiei. Procedându-se astfel, s-a ajuns la situaţia când 80-90% din elevi reuşeau să obţină acele rezultate la învăţătură, care înainte erau apanajul unei minorităţi de cca 20 %.

În alegerea metodelor, un criteriu esenţial îl constituie nivelul dezvoltării copiilor, în relaţie cu vârsta. În clasele primare sunt accesibile mai mult naraţiunea şi descrierile concrete. În gimnaziu, copiii sunt doritori de explicaţii, care trebuie să rămână, totuşi, la un nivel elementar. Odată cu vârsta adolescenţei, explicaţia poate căpăta un caracter complex şi discuţiile au o pondere însemnată. Abia în facultate se dezvoltă o abordare critică a temelor. La toate vârstele se pot găsi tot felul de probleme interesante şi accesibile înţelegerii şcolarilor.

Deşi sunt corecte **criteriile reuşitei şcolare** enumerate de J. Carroll, ele necesită aici unele explicitări. "Perseverenţa" este o calitate complexă, presupunând dezvoltarea mai multor calităţi şi funcţii psihice. Mai întâi e vorba de formarea voinţei, a stăpânirii de sine, a creerii posibilităţilor de autoreglare.

Studii efectuate în Germania cu mulţi ani în urmă asupra elevilor ce rămâneau repetenţi în clasa I au dovedit că, în majoritatea cazurilor, cauza nu o constituie intelectul deficitar, ci lipsa de maturizare a voinţei: copii care nu pot sta locului (se scoală din bancă în timpul orei şi se plimbă prin clasă), nu-şi pot concentra voluntar atenţia, vor mereu să se joace etc. E nevoie ca în sprijinul voinţei să apară şi atitudini, interese favorabile activităţilor şcolare, ba chiar conştiinţa, sentimentul datoriei. Abia atunci vom putea vorbi de o adevărată perseverenţă în a depăşi cu regularitate neplăcerea efortului necesitat de teme neatractive, dar importante.

Desigur, este necesar un nivel normal de inteligenţă şi posibilităţi de exprimare. În legătură cu aptitudinile speciale implicate în învăţământ, ele nu ridică probleme serioase. Există dificultăţi ce pot apărea la desen sau la muzică, dar nu sunt de natură să frâneze promovarea şi dezvoltarea intelectuală în ansamblu.

Oricum, o mare însemnătate pentru reuşita şcolară o are calitatea procesului didactic. Am amintit câte ceva în legătură cu aspectele psihologice ale instruirii. În practica lecţiilor zilnice, strategia şi metodele utilizate au o mare influenţă. Succesul lor depinde în măsură hotărâtoare de personalitatea profesorului, de măiestria lui.

În această privinţă s-au emis păreri potrivit cărora profesorul ar trebui să stea oarecum în umbră, elevii să **descopere singuri**, prin propriul lor efort, adevărurile ştiinţei. Fără a subestima importanţa participării cât mai active a copiilor, trebuie de observat că legile ştiinţei au necesitat secole pentru a fi descoperite de cele mai strălucite minţi. Reconstituirea lor e dificilă, cu atât mai mult cu cât şcolarii abia la sfârşitul şcolarităţii ajung să poată descifra, în bune condiţii, un text ştiinţific. Încât profesorul trebuie să ghideze (prin întrebări şi unele indicaţii) munca de descoperire efectuată de şcolari.

Rolul său este hotărâtor şi în ceea ce priveşte educarea motivelor, atitudinilor, sentimentelor tinerei generaţii, aspect esenţial pentru dinamizarea eforturilor ei. Profesorul influenţează copiii prin prestigiul competenţei sale, prin exemplul preocupărilor intelectuale şi al atitudinilor sale intransigente în privinţa respectării adevărului şi dreptăţii. Influenţa sa se exercită şi cu prilejul evaluării obiective a progreselor înregistrate, cât şi a recompensării rezultatelor obţinute.

NOTE ŞI REFERINŢE

1. Jean Piaget, 1965, *Psihologia inteligenţei* (trad.), Bucureşti, Ed. Ştiinţifică;

2. Jean François Richard, Cl. Bonnet ş.a., 1990, *Traité de psychologie cognitive*, tome 2, Paris, Dunod;

3. Pantelimon Golu, 1985, *Învăţare şi dezvoltare*, Bucureşti, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică;

4. Jerome Bruner, 1970, *Pentru o teorie a instruirii* (trad.), Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică;

5. ***, 1983, *Învăţarea deplină*, Informare tematică, 7, Biblioteca Centrală Pedagogică, Bucureşti.

ÎNVĂŢAREA ŞCOLARĂ

Andrei Cosmovici

1. Conceptul de învăţare

În înţelesul cel mai larg al cuvântului, învăţarea constituie "procesul dobândirii experienţei individuale de comportare" (A.N. Leontiev), deci nu e vorba numai de formarea priceperilor şi însuşirea unor cunoştinţe, ci se cuprinde şi formarea motivaţiei, atitudinilor, sentimentelor, ca şi a voinţei. Tot ceea ce nu este înnăscut este învăţat, se formează în experienţă, prin contactul cu mediul social şi cel natural. În felul acesta se înţelege că în procesul de învăţare este antrenat întreg psihicul, toate funcţiile, deşi nu totdeauna în aceeaşi măsură, în unele cazuri predominând unele, în altele, altele.

Se pot distinge două **forme** ale învăţării:

✦ **învăţarea spontană**, neorganizată care se petrece în familie, în grupurile de joacă sau în timpul exercitării unei profesiuni şi

✦ **învăţarea sistematică** ce se realizează în special în şcoli, ori în cadrul diferitelor stagii de instruire, de calificare.

Nucleul principal al învăţării sistematice este **învăţarea şcolară**, cuprinzând procesul de educare al copiilor şi tinerilor ce are loc în şcoli şi institute. În învăţarea şcolară accentul principal cade pe formarea intelectuală, ea poate fi definită ca fiind **însuşirea de cunoştinţe, priceperi**, cât şi **formarea de numeroase şi variate capacităţi necesare adaptării la mediul natural şi social**.

Învăţarea spontană este îndeosebi o învăţare socială, adică tânăra generaţie şi adulţii se formează în condiţiile interacţiunilor sociale, ale vieţii sociale, în sens larg. Ea se petrece în familie, în timpul liber, sub influenţa mass-mediei şi în timpul exercitării profesiunii. În cadrul acestei forme de învăţare are loc în special dezvoltarea afectivităţii, formarea sentimentelor şi a voinţei.

Dacă ţinem cont de procesele implicate, predominante în învăţare, atunci vom putea distinge **două tipuri de învăţare**:

✧ **învăţarea senzo-motorie**, constând în formarea de priceperi şi deprinderi motorii (învăţarea patinajului, a scrisului, a conducerii automobilului ş.a.), acte în care esenţial este răspunsul prompt şi adecvat la anumiţi stimuli şi

✧ **învăţarea verbală**, cuprinzând însuşirea de cunoştinţe şi priceperi intelectuale (memorarea de formule, legi şi date, dobândirea posibilităţii de a soluţiona variate probleme etc.). În şcoli predomină învăţarea verbală, dar e prezentă şi cea senzo-motorie (învăţarea scrisului, a desenului, a priceperilor atletice, sportive, cântatul la instrumente muzicale ş.a.).

2. Orientări în teoriile învăţării

Psihologia s-a ocupat mai întâi de problemele învăţării în general. Rezultatele au fost apoi comparate cu cele obţinute în şcoală. S-au confirmat şi s-au infirmat astfel o serie de experienţe didactice.

1. **Teorii asociaţioniste**. La începutul secolului au dominat concepţii influenţate de asociaţionismul preconizat de filosofii empirişti încă din sec. XVIII. Aceştia exagerau mult rolul asociaţiilor: acele conexiuni stabilite între două imagini ori idei, dacă se produc simultan şi sunt întărite prin repetare.

Asemenea puncte de vedere justificau importanţa chiar a unei repetări mecanice, de care râdea Ion Creangă, dar care n-a fost abandonată nici azi.

La începutul secolului nostru, doi savanţi au adus dovezi experimentale în sprijinul curentului asociaţionist. I.P. Pavlov a demonstrat că prin coincidenţă repetată a doi stimuli se produc în creier ceea ce el a numit "legături temporare" (substrat fiziologic al asociaţiilor). Americanul E. Thorndike le-a denumit "conexiuni", subliniind "legea efectului", după care la baza formării lor stă obţinerea unor succese, a unor satisfacţii.

În deceniile următoare, studiile experimentale au dovedit că procesul învăţării, deşi presupune formarea unor conexiuni, este mult mai complicat decât părea la început. De exemplu, E. Tolman a demonstrat cum în timpul învăţării unui labirint, şoarecii îşi formează un fel de schemă - plan al labirintului parcurs, ceea ce le permite să găsească soluţii prompte în situaţii destul de complicate. Şi şcoala sovietică (prin P.K. Anohin) a pus în lumină posibilităţile mari de restructurare a conduitei în funcţie de împrejurări datorate "aferentaţiei inverse" (feed-back), a informaţiilor prin care individul este încunoştiinţat despre rezultatele fiecărui act întreprins de el. Încât astăzi, cel puţin teoretic, a apus simplismul explicaţiilor privind învăţarea.

2. **Teoria învăţării cumulativ-ierarhice** (1, p. 30). R. Gagné (din U.S.A.) a căutat să sintetizeze rezultatele cercetărilor privind învăţarea, descriind 8 tipuri de învăţare de complexitate crescândă (2).

① **Învăţarea de semnale** (tip Pavlov) - cazul sugarului care începe să-şi recunoască mama după imaginea ei vizuală - şi nu doar după voce;

② **Învăţarea stimul-răspuns** (tip Thorndike) - când sugarul învaţă să-şi ţină singur biberonul. La un anume stimul ştim să înlocuim o mişcare prin alta;

③ **Înlănţuirea de mişcări**, când învăţăm o serie de mişcări: mersul pe bicicletă, înotul, scrisul; când o mişcare declanşează pe cea următoare;

④ **Asociaţiile verbale** - sunt acelea, foarte complexe, implicate în vorbire; aici intevine şi un proces de codificare (înţelesul cuvintelor);

⑤ **Învăţare prin discriminare** - atunci când facem distincţii fine: deosebirea dintre o insectă şi un păianjen;

⑥ **Învăţarea conceptelor** pentru a utiliza cuvintele, aplicându-le exact în cazurile adecvate;

⑦ **Învăţarea regulilor** gramaticale, dar şi a legilor naturii, a formulelor matematice;

⑧ **Rezolvarea de probleme** constituie tipul de învăţare cel mai complicat; trebuie să combinăm regulile cunoscute pentru a soluţiona situaţii, probleme noi. Uneori, trebuie să concepem şi reguli noi.

Această listă cu acte de învăţare ierarhizate nu este în afară de discuţie (de pildă discriminarea este implicată în orice act de învăţare - chiar şi în acel al descoperirii semnalelor). R. Gagné este încă influenţat de gândirea asociaţionistă a celor doi savanţi amintiţi mai sus. Meritul său este de a atrage atenţia că nu putem aborda o anumită temă, dacă elevii nu şi-au format în prealabil asociaţiile, discriminările, conceptele pe care ea le presupune. Nu putem antrena şcolarii în soluţionarea unei probleme fără ca ei să fi realizat, în prealabil, forme de învăţare mai simple. În felul acesta se cere profesorului o gândire analitică a proiectului de lecţie şi a obiectivelor ce şi le poate propune. Apare o argumentare pentru operaţionalizarea obiectivelor didactice.

3. **Teoria psihogenezei operaţiilor intelectuale** a lui Jean Piaget este aceea care a influenţat decisiv gândirea psihologilor şi pedagogilor din secolul nostru, chiar dacă el nu s-a ocupat în mod direct de problemele învăţării. J. Piaget a studiat evoluţia gândirii, formarea gândirii abstracte, demonstrând cum gândirea are loc mai întâi în planul acţiunilor reale, pentru ca treptat acestea să poată fi efectuate mental, transformându-se în operaţii reversibile, foarte plastice.

4. **Teoria operaţională a învăţării** decurge din cercetările piagetiene şi a fost dezvoltată îndeosebi de profesorul rus P. Galperin. Acesta arată că formarea operaţiunilor mentale parcurge, cel puţin în vârsta şcolară mică, următoarele etape (ilustrate prin însuşirea operaţiei de adunare):

- ❑ faza de orientare, în care copiii asistă cum învăţătorul adună (numără un grup de 3 bile, apoi altul de 4, le reuneşte şi numără din nou, constatând existenţa a 7 bile);
- ❑ faza acţiunii reale - în care elevii înşişi execută operaţia cu beţişoare sau alt material;
- ❑ faza verbalizării, când şcolarii adună cu glas tare, fără să mai folosească material;
- ❑ faza interiorizării: mai întâi adună în minte, tot aşa de rar ca şi când vorbesc, apoi operaţia se automatizează şi se efectuează cu mare rapiditate.

Toate aceste etape le găsim la începutul şcolarităţii. După ce copilul a interiorizat multiple acţiuni, o nouă operaţie poate fi realizată, începându-se cu faza a III-a (a verbalizării).

Din teoria lui J. Piaget, cât şi din completările lui P. Galperin, rezultă importanţa activităţii reale şi verbale a elevului, ce permite dezvoltarea gândirii abstracte, realizate în limbaj interior. El trebuie să fie cât mai activ, dacă dorim ca gândirea să se dezvolte, să fie pus în faţa unor probleme, mobilizându-i toate resursele existente pentru formarea şi dezvoltarea de operaţii mintale.

5. **Teoria genetic-cognitivă şi structurală** este formulată de J. Bruner, psiholog şi pedagog influenţat de lucrările lui Jean Piaget. Acesta subliniază dependenţa dezvoltării intelectuale de ambianţa culturală ce oferă mijloace de acţiune, de reprezentare imaginativă, de simbolizare şi comunicare. După J. Bruner (3, p. 59), copilul descoperă lumea dinafara lui în trei moduri:

- **modalitatea activă** realizată prin acţiunea sa, prin manipulare liberă, prin exersare (indispensabile în formarea deprinderilor, dar şi în achiziţionarea primelor cunoştinţe);
- **modalitatea iconică** bazată pe imagini, mai ales vizuale, fără manipulare efectivă;
- **modalitatea simbolică**, atunci când simbolurile înlocuiesc imaginile (intervin cuvintele sau alte semne convenţionale). Simbolurile permit o mare comprimare a realităţii (cuvântul "un milion" concretizează un număr imens de indivizi) şi distingerea unor aspecte esenţiale, lucru hotărâtor în rezolvarea problemelor esenţiale ale existenţei. Copilul utilizează treptat toate aceste modalităţi, iar când ajunge la deplina stăpânire a modalităţii verbale înseamnă că ajuns la maturitatea intelectuală. În deplin acord cu J. Piaget, în sublinierea

activismului ce stă la baza dezvoltării, J. Bruner trage consecinţe pedagogice concrete, el fiind unul dintre primii care au subliniat **necesitatea problematizării, ca metodă, şi a învăţării prin descoperire**. Trebuie să trezim la elevi interesul pentru a soluţiona şi chiar pentru a descoperi probleme.

★ ★ ★

Toate aceste puncte de vedere menţionate mai sus au dus la o schimbare radicală a felului în care este astăzi privit învăţământul. Deosebirile sunt foarte bine puse în evidenţă de către I. Radu (4, p. 146) când face paralela de mai jos:

Didactica tradiţională		**Didactica modernă**
sursa cunoştinţelor	percepţia	acţiunea externă sau mintală
celula gândirii	imaginea	operaţia
accent pe	transmiterea cunoştinţelor	formarea gândirii şi a creativităţii
elevul	obiect al educaţiei	subiect al educaţiei

Putem adăuga că şcoala tradiţională utiliza în special **metode expozitive**, pe când astăzi trebuie să predomine **metodele active**.

3. Învăţarea şcolară. Condiţiile interne ale învăţării

Eficienţa învăţării şcolare depinde, în mare măsură, de modul în care ţinem cont de legităţile vieţii psihice, de particularităţile diferitelor procese psihice angrenate în efortul elevilor de a înţelege şi de a progresa.

a) O evidentă însemnătate o are orientarea şi concentrarea atenţiei elevilor asupra celor ce se discută în cadrul unei lecţii. Pentru a o facilita, trebuie avute în vedere condiţii elementare care o favorizează. Atenţia este trezită imediat de ceea ce este nou, necunoscut. Banalitatea adoarme atenţia. Observăm uşor stimulii intenşi, obiectele mari, în culori vii. De aceea materialul intuitiv trebuie să fie mare, în culori contrastante. De asemenea, mişcarea, variaţia atrag atenţia, de unde valoarea filmului. Dar, mai importantă decât toate aceste condiţii externe este prezenţa interesului. Ceea ce ne interesează ne atrage atenţia, chiar dacă nu iese în evidenţă prin intensitate sau mişcare. De aceea preocuparea de a trezi interesul

copiilor are o importanţă crucială în procesul învăţării.

b) Cunoaşterea are însă la bază informaţiile furnizate de simţuri, sintetizate în **percepţie** (o cunoaştere a obiectelor şi fenomenelor în integritatea lor, în momentul acţiunii asupra organelor senzoriale). În ciuda aparenţei, percepţia e un act foarte complex, iar şcolarii pot să nu vadă ceea ce profesorului îi sare în ochi, datorită experienţei lor reduse, a sărăciei bagajului de reprezentări. În acest scop nu trebuie subestimate metodele intuitive.

O a doua dificultate apare prin aceea că elevii disting cu greu aspectele esenţiale de cele neesenţiale, mai ales că acestea sunt adesea mult mai evidente. Pentru a înlesni distincţia între principal şi secundar, se recomandă utilizarea desenului schematic şi în special folosirea unui material intuitiv cât mai variat. Un rol hotărâtor îl are însă intervenţia profesorului prin cuvânt. Pe de o parte el orientează observaţia şcolarilor în direcţia unei categorii de fenomene şi pe de alta, cuvântul poate indica direct aspectul esenţial, înlesnind sesizarea lui. De fapt, este mai bine când dirijarea copiilor se face sub formă de întrebări, urmând ca ei să observe detaliile, deci când facilităm observaţiile lor independente.

c) **Memoria** este, desigur, funcţia care asigură trăinicia asimilării cunoştinţelor şi priceperilor. Şi în cazul memorării, ca şi în atenţie, interesul pentru anumite cunoştinţe determină uşurinţa şi durata învăţării lor. Apoi, este binecunoscut rolul esenţial al înţelegerii materialului, organizării sale logic-sistematice. Tot aşa importantă este şi voinţa de a ţine minte cât mai multă vreme. Încercarea de a reţine până a doua zi, la lecţie, duce la cunoştinţe foarte instabile. Repetiţia "mama învăţării" trebuie şi ea organizată raţional: pauzele între reptiţii înlesnesc învăţarea; în cazul textelor mai ample, e necesară îmbinarea lecturii lor globale cu repetarea pe fragmente; e foarte productivă îmbinarea cititului cu încercări de reproducere a textului, obligând la atenţie susţinută şi eliminând lacunele ori greşelile.

Memorarea este cu atât mai temeinică, pe cât mai activă este învăţarea: să nu se reducă la simplă lectură, ci să se îmbine cu soluţionarea de probleme, cu aplicaţii practice.

d) În centrul preocupărilor formative din şcoală va sta totdeauna **cultivarea gândirii verbal-abstracte**. Este un scop central şi totodată un instrument al reuşitei în alte direcţii: al educaţiei morale sau al celei estetice. Am sesizat că înţelegerea este o garanţie a memorării temeinice, de ea depinde în cea mai mare măsură aplicarea cunoştinţelor, atât în teorie, cât şi în practică, deoarece gândirea este activitatea ce duce la rezolvarea de probleme. O putem defini ca o succesiune de operaţii primare, prin care sesizăm aspecte importante ale realităţii şi putem astfel soluţiona variate probleme.

Cum am amintit, la baza formării operaţiilor mentale specifice stă interiorizarea unor acţiuni reale. Ultima interiorizare este aceea în care, de la

participarea la unele controverse reale, se trece la discuţia pur mintală, în care ne luptăm cu punctele de vedere ale unor intelocutori cunoscuti sau imaginari. Procesul e dificil şi nu reuşeşte întotdeauna; sunt destui oameni care nu-şi pot imagina alte opinii în afara convingerilor lor ferme. Dar el este esenţial şi garantează posibilitatea abordării şi soluţionării problemelor abstracte, adică acelea de maximă generalitate. Acest aspect este deosebit de important şi pentru crearea capacităţii de a înţelege pe deplin un text ştiinţific. Comprehensiunea materialului presupune degajarea ideilor esenţiale, sistematizarea lor şi stabilirea de numeroase relaţii cu cunoştinţele existente în memorie. Această prelucrare implică mereu raţionamente, discuţia în limbaj interior. De nivelul ei depinde o înţelegere aprofundată a unui text bazat pe idei.

Capacitatea de discuţie interioară presupune organizarea unor discuţii de nivel corespunzător cu clasa de şcolari. Ca urmare, conversaţia euristică, activităţile didactice pe grupe axate pe problematizări, trebuie să stea în atenţia profesorilor, ele asigurând reale progrese în formarea gândirii.

De asemenea, stimularea gândirii, plasticitatea ei sunt facilitate de asigurarea varietăţii problemelor. Nu atât cantitatea de teme, cât diversitatea lor e menită să favorizeze transferul procedeelor şi să sporească resursele imaginative necesare soluţionării unor teme dificile.

Un profesor face apel necontenit la înţelegere, la gândirea copiilor din faţa sa, de aceea preocuparea de a asigura un progres al acestor complexe funcţii trebuie să fie permanentă.

e) Cu toate că se pot face distincţii (între gândirea convergentă şi cea divergentă), rămâne cert că, încercând să rezolvăm o problemă, facem un efort de gândire care presupune un dram de imaginaţie, întrucât prin definiţie, o situaţie problematică este tocmai aceea ce nu se poate soluţiona imediat pe baza deprinderilor constituite, ci implică restructurări ale cunoştinţelor, adică noi combinaţii, atribute ale unei minime doze de creativitate. Cum despre această însuşire complexă există în acest curs un capitol întreg, aici vom sublinia numai un alt aspect: în învăţământ sunt necesari nu doar germeni de imaginaţie creatoare, ci şi o bogată imaginaţie reproductivă, adică posibilitatea elevilor de a-şi imagina obiecte, fenomene, situaţii, pe baza exclusivă a unor relaţii verbale. Într-adevăr, profesorul nu poate produce la tot pasul material intuitiv, filme etc., el face deseori simple descrieri verbale. Ţine de măiestria lui să poată exprima şi sugera detalii, pentru ca imaginaţia copiilor să aibă suficient material spre a se situa în ambianţa dorită de el. E nevoie să ne gândim din vreme ce amănunte, ce comparaţii, ce metode vom utiliza pentru ca reconstituirea imaginilor să se poată realiza în mintea şcolarilor. Se pot face şi exerciţii în acest sens (li se cere să înfăţişeze prin desen o anume situaţie).

f) Randamentul în învăţare nu depinde numai de respectarea cerinţelor

intelectului; antrenarea în activitate necesită existenţa unor motive, interese, sentimente corespunzătoare, acestea furnizând energia necesară unei munci perseverente, fără de care nimic nu se poate realiza. Ele vor constitui obiectul paragrafului următor.

4. Motivaţia învăţării şcolare

a) Motivaţia este o denumire generică, implicând totalitatea motivelor care dinamizează comportamentul uman. Un motiv este o structură psihică, ducând la orientarea, iniţierea şi reglarea acţiunilor în direcţia unui scop mai mult sau mai puţin precizat. La baza motivaţiei stă o mare varietate de trebuinţe biologice şi psihice ale omului. Trebuinţele dau naştere la anume impulsuri, tendinţe, atitudini, interese, dorinţe, aspiraţii şi sentimente. Fiecare din acestea poate constitui un motiv al declanşării unui comportament.

Motivele sunt cauze ale comportamentului, mai exact cauze interne ale unei anumite acţiuni. De aceea preocuparea de formare a motivaţiei este de mare însemnătate.

Care sunt motivele principale care îl determină pe şcolar să vină la şcoală, să înveţe, făcând uneori eforturi deosebite? Mai întâi există o serie întreagă de **motive extrinseci**, ce nu au legătură cu natura activităţii de învăţare; aceasta constituie doar un mijloc pentru a se realiza alte aspiraţii. Astfel, copiii vin la şcoală pentru a face pe placul părinţilor, al învăţătoarei şi pentru că şi alţi copii din cartier fac la fel. E vorba de o aspiraţie spre integrare socială, o **dorinţă de afiliere**.

Apoi, există şi impulsul de a se supune la norme, la obligaţiile sociale; vorbim, în acest caz, de **tendinţe normative**. Totodată, elevul se poate teme şi de consecinţele repetenţiei, al excluderii din şcoală, deci există, uneori, şi oarecare **anxietate**. Din păcate, în timpul dicaturii comuniste, când numai profesorii erau traşi la răspundere în caz de eşec şcolar, dispăruse orice teamă la elevi, ei fiind siguri că, oricum, tot vor trece clasa!

Mai ales în clasele gimnaziale, se manifestă şi altă năzuinţă: **impulsul afirmării eului**, dorinţa de ridicare socială, ambiţia. Mulţi copii vor să fie cei mai buni, primii, ceea ce duce la o întrecere care n-are totdeauna numai aspecte pozitive.

O a doua grupă este aceea a **motivelor intrinseci**, având legătură cu specificul învăţării. Aici e vorba, mai întâi, de **curiozitate**, impuls nativ, care cultivat se transformă în dorinţa de a şti cât mai multe. Apoi, odată cu înaintarea în vârstă, apare **aspiraţia spre competenţă**, visul de a fi un inegalabil specialist. Poate să se manifeste puternic şi **dorinţa de a crea**, de a face o nouă descoperire sau de a realiza o sublimă operă de artă. Astfel de năzuinţe se leagă, de obicei, de

opţiunea pentru o anumită profesiune către care se orientează adolescentul.

Profesorul e nevoit să se sprijine pe toate formele de motivaţie, însă el va căuta tot timpul să promoveze motivaţia intrinsecă, cea mai valoroasă.

b) **Formarea motivaţiei** este un proces foarte complex şi de lungă durată. Rădăcinile ei se dezvoltă în ambianţa familială. Atitudinile părinţilor sunt inoculate, treptat, şi copiilor. Prilejurile de satisfacţie, ca şi eşecurile îşi pun pecetea asupra mentalităţii şi sentimentelor tinerei generaţii. Acelaşi mecanism intervine şi în timpul activităţilor şcolare.

În primul rând contează **exemplul, modelul** profesorului; atitudinile, interesele, sentimentele sale se pot transmite şi copiilor: intervine imitaţia datorată autorităţii. Apoi sunt importante succesele la învăţătură, lauda şi recompensa. Conform unei legi, numită de G.Allport "autonomie funcţională" (5, p. 232), ceea ce este la început numai mijloc poate deveni scop în sine: bucuria succesului poate duce la o atitudine pozitivă faţă de materia asimilată care a dus la satisfacţii. Ceea ce nu înseamnă că nu vom utiliza pedeapsa; rezultă însă necesitatea asigurării unei predominări a satisfacţiilor, a momentelor pozitive în cadrul activităţii şcolare.

Munca de convingere pa cale verbală are o importanţă mai mică decât i se acordă în prezent în şcoli. Mai mult contează tonul şi atitudinea profesorului, exemplul său, decât conţinutul unei expuneri. În schimb activităţile ce le organizăm în afară de clasă şi extra-şcolare, când duc la rezultate pozitive, constituie un instrument excelent pentru lărgirea intereselor şi dezvoltarea unei motivaţii superioare.

Educarea motivaţiei atinge stadiul superior când apar sentimente trainice legate de valoarea muncii şi a culturii. Mai puţin dezirabile sunt asemenea aspiraţii exagerate, cum sunt acelea în relaţie cu ambiţia, dorinţa de a depăşi, cu orice preţ, pe cei din jur. De altfel există şi o lege (legea lui Yerkes-Dodson) care arată că randamentul într-o activitate creşte paralel cu forţa motivaţiei numai până la un punct; când dorinţele sunt prea puternice, intervin inhibiţii şi randamentul nu mai creşte, ba chiar scade.

Atmosfera dintr-o şcoală, prestigiul ei, manifestările festive la care participă şi părinţii creează un cadru de solidaritate pozitivă între elevi, devenind un stimulent pentru menţinerea unei tradiţii superioare de seriozitate, de simţ de răspundere, calităţi esenţiale pentru reuşita în orice profesie.

5. Condiţii externe ale învăţării

Toţi factorii din ambianţa şcolară influenţează asupra randamentului învăţării. Cum am mai amintit, cel mai important este profesorul, ţinuta, atitudinea lui şi, în special, măiestria sa didactică. El trebuie să ştie să aleagă cele mai adecvate obiective operaţionale, să dozeze conţinutul lecţiei, să folosească metode

active care să trezească interesul şcolarilor şi să-i antreneze în soluţionarea problemelor.

Apoi intervine rolul grupului şcolar. Fiecare copil suferă influenţa mentalităţii clasei. Aceasta poate fi pozitivă, dar uneori e negativă.

Întreaga ambianţă: clădirea şcolii, aspectul clasei îşi au şi ele rolul lor. Clasa trebuie să fie spaţioasă, bine luminată şi încălzită. Mobilierul să fi în culori pastelate ca şi zugrăveala. Pereţii să nu fie goi, dar nici prea încărcaţi. Desigur, şi odaia în care învaţă şcolarul acasă trebuie să îndeplinească condiţii similare. Foarte importantă este asigurarea liniştii, favorabile concentrării asupra lecţiilor lor. Igiena şcolară insistă asupra dimensiunilor mesei pe care scrie copilul, mai ales în adolescenţă; să nu fie prea joasă, ducând la încovoierea coloanei vertebrale. De asemenea, se insistă asupra importanţei aerisirii frecvente a încăperilor unde se studiază.

Un rol are şi regimul de viaţă al elevului, respectarea unor ore fixe pentru masă, studiu şi repaos. Intervalul imediat după masa de prânz este cel mai puţin indicat pentru studiu. Pauzele, chiar scurte, pot duce la creşterea randamentului memorării. Şcolarul trebuie să-şi însuşească încă din clasele primare o bună tehnică de organizare a studiului. Vorbind despre memorie, am atras atenţia asupra condiţiilor favorabile învăţării: activismul, înţelegerea materialului, încercările de a reproduce ş.a.

Evident, în vederea creerii unui cadru extern optim al învăţării, dirigintele trebuie să colaboreze cu familia, căci mulţi părinţi nu cunosc regulile elementare ale studiului sistematic şi copiii lor studiază în condiţii cu totul neprielnice, care sporesc inutil eforturile solicitate de efectuarea temelor.

NOTE ŞI REFERINŢE

1. Denumirile acordate diferitelor puncte de vedere înfăţişate au fost atribuite de I. Neacşu în *Instruire şi învăţare*, Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1990, p. 30 şi următoarele;

2. R. Gagné, 1975, *Condiţiile învăţării* (trad.), Ed. Didactică şi Pedagogică;

3. J. Bruner, 1970, *Pentru o teorie a instruirii*, Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică;

4. I. Radu, 1979, *Procesul de învăţământ*, în A.Dancsuly, M.Ionescu, I.Radu, D.Salade, *Pedagogie*, Bucureşti;

5. G. Allport, 1981, *Structura şi dezvoltarea personalităţii* (trad.), Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică.

PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT - SISTEM ŞI FUNCŢIONALITATE. COMPETENŢE ALE PROFESORULUI ÎN CONDUCEREA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Mihaela Ianăşi

PSIHOPEDAGOGIE

- coduri de referinţă (CR), interpretare (CI), conexiuni (C) -

Abordarea pedagogiei în sens prospectiv şi operaţional structurează analiza procesului de învăţământ pe un dublu sistem de axe: temporalitate-social şi educat-educator/educaţie-autoeducaţie. Procesualitatea acţiunii educaţionale explicite, sistematice, instituţionalizate în condiţii de profesionalism se materializează în procesul de învăţământ; esenţa lui social-culturală, formativ-axiologică reclamă acut în condiţiile contemporaneităţii atributul *participativităţii*. Pe de o parte procesul este rezultatul unei acţiuni în care se transmit, se compară, se modifică şi se creează valori, în care se reorganizează structurile aflate într-o acţiune socială, conştientă şi transformatoare (Vlăsceanu). Pe de altă parte, agenţii educaţionali fundamentali se implică, ambii, în dublă ipostază: ca interioritate, ca subiecţi cu certitudini sensibili, reflexivi şi anticipativi, ca exterioritate, ca subiecţi ce se deschid şi se influenţează reciproc şi tot reciproc influenţează lumea prin comunicare, acţiune, confruntare.

STRUCTURA TEMEI:

A. Procesul de învăţământ

B. Predare-învăţare-evaluare; procese fundamentale ale actului didactic.

C. Comportamentele funcţionale şi structurale ale procesului de învăţământ şi interacţiunea lor.

D. Conexiunea inversă şi controlul variabilelor.

E. Profesorul în procesul de învăţământ.

A/CR - Abordare sistemică, proces de învăţământ, predare, învăţare, evaluare, situaţie didactică

CI - 1. Abordarea sistemică = metodologie de cunoaştere şi transformare a procesului de învăţământ utilizată pentru resursele sale de a conferi raţionalitate materialelor implicate prin punerea în evidenţă a inter-relaţiilor şi putând astfel genera creşterea calităţii şi eficienţei acţiunii.

2. Procesul de învăţământ=sistem complex şi dinamic (intercondiţionări între componente + relaţii de supra şi subordonare în raport cu alte sisteme socio-educaţionale), "ansamblu acţional deliberat proiectat şi structurat ale cărui componente şi interacţiuni funcţionează în mod integrat în raport cu obiective de atins" (I.T.Radu, 1986).

3. Componentele (variabilele) sunt: factori endogeni şi exogeni, condiţii care influenţează factorii şi/sau actele şi procese efective (predare-învăţare-evaluare). Unele componente pot fi controlate altele au un grad relativ de independenţă dar, într-o situaţie nouă, configuraţia acestora se modifică luând forma unei integralităţi specifice.

4. Procesul de învăţământ poate fi abordat sistemic prin determinarea fluxurilor de intrare-ieşire şi/sau prin analiza propriu-zisă a componentelor de bază:

a) care sunt elementele constitutive, ce poziţie şi ce funcţii îndeplinesc?;

b) cum interacţionează între ele şi cum se integrează într-o funcţionalitate unitară?

c) în ce raporturi se află cu sistemele similare, cu cele supra- şi/sau subordonate?

5. Componentele procesului de învăţământ pot fi analizate sub trei aspecte: funcţional, structural şi operaţional. Din punct de vedere *funcţional* formulăm răspunsuri la întrebarea DE CE ?: de ce se organizează procesul ? de ce învaţă elevii ? de ce predau profesorii ? s.a./ pentru atingerea anumitor OBIECTIVE, deci pentru obţinerea anumitor REZULTATE. Sub aspect structural, întrebările sunt de tipul: CINE ? (învaţă, predă, conduce), ÎN CE CONDIŢII ? (social-istorice şi culturale, spaţiu) CU CE RESURSE ? (personal, program, manuale), SUB PRESIUNEA CĂROR CONSTRÂNGRI ? (specific de vârstă, particularităţi individuale şi de grup, finanţe, timp). Răspunsul îl constituie RESURSELE UMANE (educatori, educaţi, alt personal), şi RESURSELE MATERIALE (conţinuturi, mijloace şi materiale, forme de organizare echipamente, timp, relaţii interumane, mediul fizic şcolar. În plan operaţional întrebarea CUM? (se desfăşoară procesul, etape, verigi, fenomene) primeşte răspuns prin strategiile de acţiune şi procesele ce se derulează: PREDARE-ÎNVĂŢARE-EVALUARE.

C - Sistemul social şi subsistemul său educational; câmpul educaţional şi cel şcolar; învăţământul ca realitatea socio-istorică şi culturală; procesul de învăţământ ca aspect dinamic al activităţii desfăşurate de şi în şcoală ca instituţie socială.

B/CR - Predare, învăţare, evaluare, situaţie didactică, model de acţiune didactică, strategii didactice.

CI - 1. Predarea-învăţarea-evaluarea se prezintă ca elemente operaţionale ale procesului de învăţământ, acţionează interdependent asigurând derularea lui ca unitate organică. Articularea lor se face prin intermediul strategiei didactice pe care profesorul o selecţionează în urma analizei situaţiei didactice şi prin raportare directă la obiectivele de atins.

2. Relaţia predare-învăţare-evaluare este o interdependenţă aflată într-o didactică naturală şi necesară. Argumente (I.Neacşu, 1990):

a) predarea implică producerea unor rezultate în conduita elevilor, profesorul încercând să stabilească un acord între schema învăţării şi cea a predării (inclusiv prin crearea de noi scheme);

b) rezultatele aşteptate sunt determinate atât de forţa de inducere a învăţării cât şi de producerea efectivă a învăţării;

c) predarea implică învăţare pentru că profesorul intentionează să obţină un rezultat cu valoare de succes;

d) învăţarea este logic implicată în predare pentru că aceasta are intenţia de a conduce spre învăţare prin explicare, cercetare, descoperire, căutare, deci utilizează forme ale învăţării;

e) predarea şi învăţarea se manifestă ca procese coevolutive în sensul interacţiunii lor ca sisteme (evoluţiile la nivelul uneia au consecinţe în evoluţia celeilalte; balanţa complementarităţii lor evoluează de la evoluţie dirijată (preşcolar) la evoluţie personală (student, adult);

f) predarea dobândeşte funcţionalitate şi eficienţă numai dacă generează un proces real de învăţare, motivează implicarea elevilor;

g) predarea implică o structură mentală şi interacţională, ordonată şi bazată pe relaţii intrasistemice (subiecţii implicaţi) şi extrasistemice (dimensiuni spaţio-temporale, psihosocialul şi axiologicul);

h) predarea este un proces secvenţial şi reversibil, prescriptiv şi normativ (contextul concret particularizează principiile şi regulile pedagogice);

i) predarea este un proces care facilitează dezvoltarea şi structurarea progresivă a personalităţii (evoluţia elevilor este semnificativ influenţată de activitatea indusă de predare, adică de învăţare);

j) ca activitate complexă, predarea include atât comportamente deschise observabile şi măsurile cât şi comportamente închise, interiorizate dar nu mai puţin importante (A.Aebli, 1980);

k) predarea se referă alături de comunicarea pedagogică, la programarea didactică, tehnologia elaborării lecţiei, elaborarea auxiliarelor, evaluarea rezultatelor (D.Potolea, 1975).

3. Predarea îşi menţine funcţia de comunicare-prezentare a materiei - comunicare a cunoştinţelor dar şi-o asumă şi pe aceea "de a dezvălui-experienţe de învăţare posibile în care vor fi introduşi elevii" (I.T.Radu), deci de a organiza şi conduce învăţarea, facilitând-o şi asigurându-i o eficienţă maximă. În această postură problema optimizării comunicării este dublată de cea a ameliorării

comportamentelor-stilurilor de predare.

4. Ca atitudine faţă de cunoaştere şi de viaţă, învăţarea pune accent pe iniţiativa individului şi depăşeşte noţiunile de şcoală şi educaţie; ea este activitate, proces, produs, se poate realiza prin cunoaştere-produs (adevărurile propuse de educaţie spre a fi învăţate sunt privite ca obiective, nu transformări) şi prin cunoaştere-proces (aspectul obiectivelor e echilibrat de ideea transformării, a evoluţiei cognitive şi acţionale). Al doilea aspect este cel cu tendinţă de impunere în actualitate, învăţarea devenind o problemă de schimbare în comportamentul elevilor, de reorganizare a experienţei de reelaborare continuă a structurilor.

5. Evaluarea se instituie ca punct final şi iniţial: final în raport cu o succesiune de paşi ce jalonează procesul didactic, iniţial în postură de feed-back pentru un nou proces didactic; numai dacă evaluarea îndeplineşte acest dublu rol se asigură procesualitatea, raţionalitatea şi eficienţa procesului. Esenţa evaluării este cunoaşterea efectelor prin raportare la obiective (şi condiţii, factori, proces) şi fundamentarea acţiunii de formulare de noi obiective, deci startul unui nou proces didactic. Evaluarea este deci o succesiune de operaţii de raportare la obiective prin acţiuni de măsurare, apreciere, control şi se referă la rezultate, procese şi condiţii.

6. În trecerea de la abordarea teoretică la procesul didactic, teoriile învăţării (operaţională, psihogeneza cunoştinţelor şi operaţiilor cognitive, genetic-cognitivă şi structurală, cumulativ-ierarhică, a organizatorilor cognitivi şi anticipativi de progres, holodinamică) se convertesc în modele exlicative ale instruirii (operaţional, abordare modulară, învăţare deplină) şi modele ale predării (raţionale, cognitiv-operaţionale, bazate pe programare şi stimulare, interacţionale, formativ-persuasive). Corelarea acestora cu variabilele situaţiei concrete de către profesor generează o anumită strategie didactică. Având în vedere că învăţarea se organizează *pentru elevi* şi *cu elevii*, se consideră că procesele de învăţare rămân instanţele orientative ale unui proces didactic eficient (I.Neacşu, 1990).

7. Strategia didactică - un anumit mod de abordare a procesului (predare-învăţare-evaluare), o combinatorică specifică a metodelor, mijloacelor şi formelor de activitate, care, într-un anumit context didactic, favorizează atingerea obiectivelor propuse. Întrucât decizia în alegerea unei strategii revine profesorului, acesta se va raporta, pornind de la rolurile pe care le are de îndeplinit la cel puţin trei elemente:

❶ *coduri* - de tratare a informaţiei (memorizare, transfer informaţional, învăţare anticipativă etc.), de asimilare a noilor conduite cognitive, motorii şi psihoafective (prin reflecţie, interiorizare, acţiune, producţie, creaţie, ş.a.), de organizare în timp (învăţare cumulativă, secvenţială, globală ş.a.), de evaluare a nivelului de asimilare (scris, oral, probă practică ş.a.);

❷ *competenţe* (se va reveni la punctul E al temei) şi

❸ *tipul de funcţionalitate a feed back-ului* (calitatea poate fi evaluată pe baza unor repere ca: integrarea şi asimilarea progresivă a valorilor şi experienţelor educaţionale în structurile personalităţii; corespondenţa dintre valorile şi

experienţele transmise şi succesul elevilor în rezolvarea sarcinilor şcolare; dominanţa obiectivelor ierarhizate şi operaţionalizate care satisfac nevoile elevilor şi standardele programei; stimularea şi facilitarea comportamentului investigativ; adaptarea varietăţii nivelului sarcinilor şi varietatea şi nivelul elevilor sub aspect psiho-social; recurenţa şi continuitatea obiectivelor şi experienţelor educaţionale orientate spre educaţie permanentă, formare în spiritul cooperării, autocunoaştere şi autoeducaţie; disponibilitatea empatică şi autodirectivitatea (I.Neacşu, 1990).

C - Teoriile învăţării, metodele activ-participative, evaluarea rezultatelor şcolare, proiectarea didactică.

C/CR: obiective ale învăţământului, conţinuturi, metode şi mijloace de învăţământ, forme de organizare, resurse şi constrângeri.

CI: 1. Componentele structurale şi funcţionale ale procesului de învăţământ pot fi evidenţiate în propria lor substanţă (istorie, forme de manifestare, tendinţe contemporane) dar ele nu dobândesc relevanţă decât în interacţiune, articulate într-un sistem care au în centru elevii cu nevoile lor şi au o continuitate dinamică (în care obiectivele devin criterii de evaluare iar rezultatele evaluării baza noilor obiective); fiecare componentă se raportează la obiective, la toate celelalte precum şi la beneficiarii procesului, elevii. Ansamblul primeşte concreteţe prin desfăşurarea în anumite conditii (calitatea vieţii şcolare, relaţiile educator-educat, conţinuturile ascunse) (G.Văideanu, 1983).

2. Într-o perspectivă simplificatoare, componentele operaţionale şi funcţionale răspund interogaţiilor de bază: DE CE se organizează procesul ? finalităţi, *obiective*; CE se predă/se învaţă ? - *conţinuturi* obiectivate în planuri de învăţământ, programe şi manuale; CINE predă/învaţă ? - *educaţii/educatorii*; CUM se desfăşoară procesul ? - *tehnologia didactică* (metode, mijloace, forme de organizare, locuri de desfăşurare); ÎN CE CONDIŢII se desfăşoară procesul ? - *timp, spaţiu, resurse financiare, condiţii ale învăţării, context* imediat şi context socio-istoric şi cultura; CÂT s-a predat/învăţat - procesul de *evaluare*-autoevaluare din perspectiva educatorului-celui educat.

3. Pentru ca sistemul să funcţioneze eficient şi pentru a se atinge prin etape paşi (obiective) mergând într-o anumită direcţie (finalităţi) ţinta finală (idealul educational), el trebuie să se caracterizeze cel puţin prin coerenţă şi continuitate; abordarea sistemică este susceptibilă de a asigura pertinenţa şi coerenţa în raport cu obiectivele stabilite şi situaţiile în care se desfăşoară activitatea; perspectiva educaţiei permanente (în plan vertical), interdisciplinaritatea şi articularea educaţiei formală-nonformală-informală (în plan orizontal) pot spori continuitatea procesului.

4. Procesul de învăţământ se prezintă sub forma unei unităţi funcţionale (ansamblu de componente + complex de relaţii intra şi intersistemice). Fiecare componentă condiţionează şi este condiţionată, relaţiile având o tipologie foarte

diversă: directe şi indirecte, stabile şi instabile, esenţiale şi neesenţiale, necesare şi întâmplătoare (în raport cu caracterul, forţa şi durata actiunii lor - I.T.Radu, 1986); de asemenea ele pot fi de tip cauză-efect, funcţionale, de organizare (succesiune în timp şi spaţiu, de ierarhie, de poziţie, de corespondenţă (compatibilitate, incompatibilitate, complementaritate, de compensare), de dirijare (I.K. Babanski, 1980).

5. Unitatea dialectică care se stabileşte între componente şi interacţiunile lor defineşte dinamica sistemului: relaţiile complexe dintre variabile sunt marcate de transformări, reglări, ajustări, corectări, configuraţia procesului devenind foarte mobilă şi cu tendinţă spre echilibru (I.T.Radu, 1986).

C - Ideal social-ideal de personalitate-ideal educaţional; finalităţi; teoria obiectivelor şi operationalizarea lor; moduri de selecţie, organizare, articulare şi integrare a conţinuturilor (formale-nonformale-informale, vizibile şi ascunse); metodologie didactică; proiectare-organizare-evaluare în procesul de învăţământ.

D/CR - Conexiune inversă (feed back)

CI: 1. Conexiunea inversă este o componentă de bază, un subsistem de control, de retur, de retroacţiune, cu rol de condiţie necesară pentru funcţionarea normală a sistemului. Materializarea ei în procesul de evaluare înregistrează în actualitate o serie de caracteristici: extinderea de la evaluarea rezultatelor la evaluarea proceselor şi condiţiilor; reconsiderarea criteriilor de apreciere şi raportarea la obiective; integrarea organică a diferitelor forme ale evaluării (formativă, sumativă, diagnostică, prognostică, de progres ş.a.) în structura procesului de învăţământ (I.T.Radu, 1981)

2. Dacă multiplele interacţiuni dintre componentele procesului au tendinţa de a evolua spre atingerea aceloraşi obiective comune cărora le sunt subordonate, devine posibilă evidenţierea unor indicatori de cantitate şi calitate care să determine distanţa dintre rezultatele aşteptate şi cele atinse. Acest mecanism este conexiunea inversă care apare ca reacţie, ca reîntoarcere, ca reintroducere în sistem a rezultatelor acţiunii anterioare în vederea reglării-autoreglării din mers a procesului, a maximalizării şanselor de succes şi minimalizării posibilităţilor de eşec (I.T.Radu, 1986).

3. Variabilele procesului de învăţământ au un caracter de dependenţă-independenţă diferit. O primă categorie o constituie cele care se află direct sub controlul profesorului care poate efectiv opera cu ele, le poate structura-restructura, modifica, adapta, stimula, prelucra (fie direct fie prin subvariabile): conţinutul (pedagogizare: accesibilizare, actualizare, valorificare prin transfer), metode şi procedee (selecţie, adaptare, combinare), ritmul învăţării, organizarea procesului, stilul de predare, relaţiile educator-educat. O a doua categorie o formează variabilele aflate în postura de efecte, condiţionate deci de alte variabile şi pe care

profesorul încearcă să le apropie de nivelul dorit-rezultatele, performanţele (efectele secundare, atitudinile derivate sunt mai greu de controlat). O a treia grupă de variabile sunt cele dificil de controlat sau practic imposibil de modificat: caracteristicile individuale, starea de pregătire generală, stadiul de dezvoltare, unii factori de personalitate.

C - Teoria şi practica evaluării în învăţământ, principiile didactice.

E/CR - Profesiunea didactică; funcţiile profesorului; competenţe; aptitudine pedagogică, stil educaţional.

CI: 1. Profesorul realizează o multitudine de funcţii cu grade de generalitate diferită: ✦ raportate la elev, ca obiect şi subiect al educaţiei, în ansamblu şi în activitatea educaţională curentă (modelare, suport în cristalizarea grilei de valori, captarea şi controlul atenţiei, asigurarea conexiunii inverse ş.a. - R.Gagné, 1986); ✦ raportate la socialul general şi particular (participarea la îmbogăţirea activităţii comunităţilor sociale, participare la viaţa profesională şi civică, participare la activităţile din şcoală - J.Raths, 1983); ✦ raportate la procesul de învăţământ (concepere-proiectare, organizare, conducere, evaluare, autoevaluare - deci ansamblul managerial).

2. Exercitarea de către profesor a funcţiei de conducere este o necesitate derivată din caracterul procesual al procesului de învăţământ a cărei desfăşurare presupune utilizarea unor resurse, a unei tehnologii, articularea unor variabile multiple combinabile, deci decizie.

3. Competenţa didactică reprezintă aptitudinea de a produce şi înţelege un număr infinit de enunţuri, principii, actiuni, moduri sau modele practice de a se comporta, strategii preferenţiale şi stiluri productive în profesiunea didactică (N.Chomsky, 1965). Un posibil model clasificator al acestora include (I.Neacşu, 1990):

a) competenţe de organizare şi structurare (organizarea clasei prin obiective; introducerea elevilor în structura specifică disciplinei; structurarea elementelor de conţinut şi a relaţiilor educaţionale; expunerea, demonstrarea şi argumentarea conţinuturilor; organizarea şi conducerea efectivă a activităţilor din clasă);

b) competenţe de distribuţie a comunicării (solicitare frontală; solicitarea şi conducerea conduitelor verbale individuale ale elevilor; solicitare de răspunsuri interactive elevilor);

c) competenţe rezolutive şi evaluative (dirijarea activităţii cognitive, practice, afective, morale a elevilor prin conduite de evaluare pozitivă, neutrală, negativă);

d) competenţe de manifestare a potenţialului formativ (obiectivarea şi stimularea conduitelor de exprimare directă a opiniei critice, exprimare personală

interpretativ-reflexivă, exprimare constructivă dublată de autocontrol progresiv);

e) competenţe de modelare a valorilor (introducere şi valorizare de modele, valori şi atitudini sociale şi de grup pozitive; modele, valori şi atitudini moral-caracteriale puternice; modele de exersare şi transfer orizontal şi vertical ale experienţelor pozitive şi ale atitudinilor pozitive faţă de acestea);

f) competenţe referitoare la climatul socio-afectiv (tipuri şi stiluri de acţiuni/influenţe ale profesorului în sfera personalităţii elevului sau grupului, direct-indirect-combinatoriu, cu dominanţa valorilor empatice);

g) competenţe de stimulare a creativităţii (stimularea conduitei creative a elevului ca individualitate sau membru al grupului, în mod accentuat-moderat-difuz).

4. Aptitudinea pedagogică este unul dintre factorii care pot contribui la succesul unui proces de învăţământ. Modelul profesorului ideal, cu vocatie pedagogică ("a se simţi chemat, ales pentru această sarcină şi apt de a o îndeplini prin iubire pedagogică, credinţa în valorile sociale, culturale, conştiinţa responsabilităţii faţă de copil, faţă de patrie şi faţă de întreaga umanitate" - R.Hubert, 1946) poate fi concretizat în însuşiri propriu-zis pedagogice (capacitatea de a face materialul de învăţare accesibil elevilor, creativitate în muncă, influenţă asupra personalităţii elevului, capacităţi organizatorice, interes faţă de copil, tact pedagogic ş.a.) şi însuşiri de personalitate (spirit organizatoric, curiozitate ştiinţifică, capacitate de muncă, capacitate de autostăpânire, însuşiri emoţionale, imaginaţie bogată ş.a.) (F.N.Gonobolin, 1963). În funcţie de gradul de necesitate putem selecta: capacitatea de a înţelege elevul; creativitate în activitatea psihopedagogică; capacitate organizatorică (N.Mitrofan, 1988).

5. Aptitudinea pedagogică-"formaţiune psihologică cu grad mare de complexitate care, bazată pe un anumit nivel de organizare şi funcţionalitate al proceselor şi funcţiilor psihice-modelate sub forma unui sistem de acţiuni şi operaţii interiorizate, constituit genetic conform modelului extern al activităţii educaţionale -, facilitează un comportament eficient al cadrului didactic prin operaţionalizarea adaptativă a întregului conţinut al personalităţii sale (N.Mitrofan, 1988).

6. În contextul ansamblului personalităţii, aptitudinea pedagogică are structura factorială următoare (N.Mitrofan, 1988): competenţă ştiinţifică (factori necesari manipulării materialelor specifice obiectului de învăţământ), competenţă psihopedagogică (factori necesari pentru construirea diferitelor componente ale personalităţii elevului) şi competenţa psihosocială (factori necesari optimizării relaţionării interumane în procesul educaţional). Pentru a putea structura şi utiliza un model de acţiune educativă adecvat, profesorul trebuie să posede ◘ capacitatea conturării şi interpretării exacte a unei situaţii educative şi ◘ capacitatea de a utiliza un model de acţiune educativă adecvat fiecărei situaţii educative. Capacităţile subordonate sunt:

a)	- capacitatea de identificare rapidă a unei situaţii educative	- spirit de observaţie general şi psihopedagogic dezvoltat - interes crescut pentru elevi, pentru practica şcolară - disponibilitate spre efort
	- capacitatea de a analiza elementele specifice unei situaţii	
	- capacitatea de a prevedea măsurile necesare rezolvării situaţiei	- imaginaţie - capacitate de proiectare şi estimare
	- capacitatea anticipării unor noi situaţii educative	
b)	- capacitatea utilizării anticipate a modelului	- capacitate de transpunere în rolul elevului - capacitate de dedublare
	- măiestria pedagogică (rapiditatea utilizării efective a modelului)	- orientarea multilaterală a gândirii - atenţie distributivă - memorie rapidă şi fidelă - capacităţi organizatorice - calităţi pentru utilizarea limbajului - alte însuşiri şi caracteristici ale personalităţii (afective, volitive, fizionomice, maniere, ş.a.)
	- capacitatea de a crea noi modele de acţiune educativă	- gândire psihopedagogică creatoare - mobilitatea proceselor de cunoaştere - capacitate de activitate intelectuală intensă

N.Mitrofan subliniază că este necesară o organizare şi armonizare corespunzătoare a acestor capacităţi speciale şi nu neapărat de o hiperdezvoltare a lor. De asemenea, diferitele însuşiri izolate ale gândirii, memoriei, atenţiei, limbajului constituie doar o condiţie necesară a aptitudinii pedagogice. Factorii psihopedagogiei îi includ pe cei psihologici şi ei reprezintă şi sursa dezvoltării aptitudinii pedagogice. Acestora li se adaugă dimensiunile psihosociale: capacitatea de a stabili usor şi adecvat relaţii cu elevii; capacitatea de a influenţa uşor grupul şi indivizii izolaţi; capacitatea de a comunica uşor şi eficient cu grupul şi cu fiecare membru; capacitatea de a utiliza adecvat puterea şi autoritatea; capcitatea de a adapta uşor diferite stiluri de conducere.

7. Stil educaţional - calitatea comportamentelor profesorului, atitudinea sa faţă de valorile profesiunii didactice şi ale disciplinei, nota personală - mod specific de a aborda elevii şi situaţiile de învăţare, de a trata şi evidenţia valorile disciplinei, de a mânui metodele şi tehnicile şi cultura, calitatea vieţii sale afective, experienţa sa de viaţă - aptitudinile şi caracterul. Ca mod de integrare a valorilor pedagogice în sistemul de referinţă al cadrului didactic stilul educational reprezintă o a doua

grupă de condiţii ce afectează succesul actului educaţional: investiţie de efort critic-creativ în selecţia şi combinarea funcţională a principiilor şi instrumentelor teoretice. Stilul e asociat comportamentului şi se manifestă sub forma unor structuri de influenţă şi actiune cu o anumită consistenţă internă, stabilitate relativă şi fiind rezultatul personalizării principiilor şi normelor ce definesc activitatea formativă (L.Vlăsceanu, 1982).

8. Tipologia stilurilor:

- ○ în plan vertical
  - ❑ individuale (identitatea fiecărui profesor)
  - ❑ grupale (profesori cu particularităţi stilistice asemănătoare)
  - ❑ generalizate (modalităţi generale cu valoare strategică);
- ○ în plan orizontal - în funcţie de criterii ca: orientarea conţinuturilor, accente cognitive, structuri de comunicare, diferenţe organizationale, procedee motivaţionale, modalităţi de control;
- ○ variaţia raportului rol-situaţie-personalitate generează stilurile extreme (comportamente dominate strict de prescripţia normei şi comportamente inspirate preponderent de factori de personalitate) între care se situează diferite combinaţii normă-individual (L.Vlăsceanu, 1982);
- ○ după eficienţa învăţării şi satisfacţie (natura motivaţiei în grup): stil centrat pe profesor (profesorul domină, deţine integral controlul învăţării) - stil centrat pe elevi (profesorul permite elevilor să participe la deciziile privind organizarea şi conducerea învăţării) - profesorul nu are nici un impact cu grupul, nu asigură o structură de învăţare (P.Gammage, 1971);
- ○ după structura de personalitate a profesorului (ca factor explicativ şi predicativ major al comportamentului): apropiat-distant; metodic, sistematic - neorganizat; stimulativ-rutinar (D.Ryans, 1960);
- ○ după aspectele socio-afective stilurile se grupează pe trei continuumuri polare: a) apropiere, căldură afectivă-atitudine distanţă, rece; b) apropiere, încurajare-dezaprobare, critică severă, ostilitate; c) atitudine şi abilitate empatică-neînţelegere, dezinteres pentru viaţa interioară a elevului;

9. Stilul cel mai eficient este cel *optim în raport cu condiţiile date*: raportul stil educaţional - dezvoltarea elevilor este mediat de variabile intermediare: sarcinile de învăţare, ciclul de şcolaritate, configuraţia grupului, particularităţile psihologice individuale ale elevilor, structurile de personalitate ale profesorului.

C - Teoria personalităţii (aptitudini-atitudini); elemente de management educaţional (managementul în clasă); teoria organizaţiilor şi a grupurilor; procesul de comunicare; componentele pregătirii iniţiale şi continue a profesorului.

> **Calitatea cea mai importantă a unui educator este că trebuie să fie el însuşi o persoană care învaţă; dacă şi-a pierdut capacitatea sa de a învăţa, nu mai are ce căuta în tovărăşia celor care şi-au păstrat-o pe a lor.**
>
> (H.Overstreet).

FINALITĂŢILE EDUCAŢIEI ŞI OPERAŢIONALIZAREA OBIECTIVELOR PEDAGOGICE

Ioan Grigoraş

1. Categorii ale finalităţii educaţionale

Socotită formă particulară a cauzalităţii (vezi cauze finale la Aristotel), finalitatea este distinsă, adesea, de filosofie în: **finalitatea intenţională** (acea care aparţine activităţii conştiente a omului, presupunând cunoaşterea scopului de atins) şi **finalitatea naturală** sau **materială** (aceea a organismelor vii, neimplicând conştiinţa scopului) sau a maşinilor având sensul pentru care ele au fost construite. În pedagogie se lucrează cu un caz particular al finalităţii intenţionale, conştiente deci, asimilată cu **rezultatele proiectate** (anticipate conştient) ori cu **rezultatele deja realizate** prin intermediul activităţilor instructiv-educative. **Finalităţile** pot fi deci **rezultate în proiect** (proiectate) ori **rezultate în fapt,** produse. Făcând o trimitere la Dicţionarul lui Robert, V. şi G. de Landsheere admit că finalitatea este "ceea ce apare ca încheiere şi totodată ca scop, motivul pentru care ceva se face sau există" (4, p.23). **Scopurile, idealurile şi obiectivele** reprezintă finalitatea în proiect şi în intenţie, pe când caracterul, capacităţile ori calităţile reale ale personalităţii aparţin finalităţii în fapt. **Finalitatea unei lecţii** poate fi şi **în proiect plus intenţie** (înainte, în timpul lecţiei, într-o anumită măsură ea mai poate rămâne în proiect, nerealizată) şi **în fapt** (în timpul dar mai ales după învăţare, ceea ce poate însemna şi după lecţie). În toate cazurile, însă, finalitatea se referă la rezultatele activităţii. Într-un sens mai larg, însă, ea poate cuprinde, în proiect şi activitatea ca atare, nu numai rezultatele ei. Atât activitatea ca atare cât şi rezultatele ei sunt concepute ca finalitate deoarece ele se condiţionează reciproc. În didactică însă, finalităţile educaţiei şcolare sunt tratate într-un capitol special în timp ce activitatea de predare-învăţare în altul, neignorându-se interacţiunile lor. Idealizate, configurate în modele de împlinit apar ambele deoarece rezultatele bune nu pot fi obţinute decât tot printr-o activitate pedagogică bună.

Finalitatea în proiect se configurează în pedagogie prin trei

categorii: **obiective, scopuri şi idealuri.** Aceste categorii au şi sensuri comune (identice) dar şi unele care le deosebesc. Comune au următoarele sensuri:

- toate vizează obţinerea unor mutaţii, schimbări, transformări, ameliorări, perfecţionări în fiinţa omului în formare şi maturizare ori în proces de perfecţionare şi progres;
- toate aceste mutaţii privesc dezvoltarea conştiinţei şi a conduitei umane, elementele structurale în parte ori îmbinate ale acestora, redate în aceeaşi termeni;
- toate proiectează aceste mutaţii la **modul ideal,** adică ca **modele ale devenirii spre superior** a omului, ca orientări ale progresului şi ameliorării;
- toate concep aceste modele proiectate şi ca **rezultate** obţinute prin activitatea instructiv-educativă, desfăşurată îndeosebi sub formă de lecţie;
- toate categoriile respective sunt reciproc convertibile fie prin sensuri parţiale, fie prin accepţiuni extinse.

Deosebirile dintre ele constau mai ales în cuprinderea schimbărilor proiectate şi puse ca intenţie de formare a omului.

În raport cu scopul şi idealul, obiectivele se disting prin aceea că desemnează orice schimbare, orice mutaţie generală ori particulară, globală ori unilaterală, proiectată şi intenţionată a fi obţinută prin lecţie ori alte forme de activitate instructiv-educativă. Ele nu trebuiesc confundate cu însăşi intenţionalitatea "acestui proces, definind, în esenţă, ceea ce urmează "să ştie" şi "să facă" omul, tipurile de comportament pe care şi le însuşeşc copiii sau tinerii, precum şi adulţii prin învăţare. Intenţionalitatea este numai "tendinţă subiectivă", conştientă de câmpul psihologic al obiectivului pentru a-l mişca spre împlinire în rezultat, însă obiectivul orientează activitatea de învăţare spre un rezultat, acesta fiind reperul schimbării datorită educaţiei.

Obiectivele, concentrat ori sintetic, cuprinzător pot lua **ipostaza unui scop.** În acest caz, obiectivele se diferenţiază de scop, fiind concretizări ori detalieri ale acestuia, relativ observabile sau controlabile, scopul are rolul integrator al obiectivelor axate pe tipuri compornamentale (sisteme, însuşiri ori calităţi, capacităţi ori abilităţi etc.). De exemplu , într-o activitate specifică educaţională, scopul cumulează sintetic (ceea ce **în obiectiv** apare ca o latură ori aspect) rezultatul proiectat de o secvenţă didactică (lecţie, capitol, disciplină etc.). Dar scopul poate fi asimilat şi cu obiectivul "central", "cuprinzător", fundamental" în raport cu **obiectivele concrete, parţiale.** Această relaţie de la **detalii obiectivale** la **sinteza scopului** este inteligibilă pentru accepţiunea **idealului educaţional.** Aceasta se distinge ca **scop** ori **ţel suprem,** ca expresia **modelului complet** al umanului ori al personalităţii, precum şi ca proiecţie **a performanţelor superioare** de fiinţare umană, individuală ori comunitară.

Indiferent de determinările conceptuale (ideal, scop, obiective), **elaborarea finalităţilor educaţionale** elevă deosebite semnificaţii pentru procesul de învăţământ:

- ele dau un **sens final valoric** actelor educaţionale, motivând şi incitând

energiile elevilor;

❑ prin anticiparea rezultatelor învăţării, ele asigură **certitudini valorice** care declanşează atractii şi interese, uneori adevărate pasiuni din partea elevilor pentru învăţare şi autoîmplinire;

❑ prin semnificaţiile lor de **principiu director al învăţământului,** ele sunt decisive pentru selecţiile de fond, metodologice, privind formele de organizare şi desfăşurare a învătământului, metodele şi tehnicile de evaluare etc.

❑ ele îndeplinesc o funcţie evaluativă, sunt criterii de evaluare şi corectare a procesului didactic şi ale rezultatelor şcolare.

❑ în consecinţă, finalităţile proiectate îndeplinesc funcţia de ordonare şi reglare a procesului instuctiv-educativ. Ele se afirmă în structura strategiilor educaţionale, definind liniile de orientare ale procesului de învăţământ.

Finalităţile proiectate răspund unei nevoi esenţiale de dezvoltare şi maturizare ori de progres ale fiinţei umane, formând omul în devenire şi desăvârşire, în spiritul antinomiei dintre "ceea ce el este" şi "ceea ce el trebuie să fie" ori "e de dorit să fie".

2. Determinarea şi ierarhizarea pe nivele a obiectivelor

În literatura pedagogică se discută **nivelurile definirii obiectivelor.** V. şi D. de Landsheere identifică trei niveluri:

"Primul cel mai general este cel al finalităţii sau scopurilor educaţiei" (4, p.23). Dar, în pofida semnificaţiei lor cuprinzătoare şi cardinale, ele nu pot fi orientări determinate, precise, la obiect, cu efect nemijlocit în reglarea actelor instruirii. De aceea, nevoia de a identifica obiective (comportamente) mai concrete şi mai observabile a condus la un **al doilea nivel.** Este nivelul operaţional pentru programele şcolare, profilele disciplinelor de învăţământ. În fine, nevoia de a obţine, prin învăţământ **comportamente observabile** şi chiar **măsurabile** a conturat cel de-al **treilea nivel** de elaborare a obiectivelor (a obiectivelor operaţionale).

D.Krathwohl propune şi el o schemă, tot în trei niveluri: "La **primul nivel,** cel mai abstract, găsim definiţii destul de largi şi de generale care sunt de cel mai mare ajutor în desfăşurarea programelor de instruire, pentru a pune în ordine tipurile de cursuri şi domeniile ce trebuie asigurate, şi pentru scopurile spre care pot tinde mai mulţi ani de instruire";

"La un **al doilea nivel,** mai concret, o orientare spre obiectivele comportamentale ne ajută să analizăm scopurile generale descompunându-le în scopuri mai specifice". Ele ajută la stabilirea obiectivelor pentru "unităţi de instruire", pentru un curs sau pentru o secvenţă de curs. "În **a treia** şi **ultima categorie** găsim nivelul necesar pentru a crea materiale educative - materiale care reprezintă aplicarea operaţională a unei căi distincte (rar se întâmplă să fie mai multe), ele ne permit atingerea unui nivel de analiză detaliată..."(4, p.25)

Preocuparea pentru nivelurile de identificare a obiectivelor educaţionale

este benefică pentru înţelegerea întinderii acestora şi a posibilităţilor lor de împlinire. Ea a generat ideea ierarhizării obiectivelor pe nivele şi profile ale lucrului educaţional, îndeosebi ale acelora elaborate după criteriul generalităţii, al desprinderii unor obiective pe termen lung, altele pe termen mediu şi în fine altele pe termen scurt. În alţi termeni, obiectivele generale cu valoare de ghid cuprinzător şi permanent, obiective medii pe profile, trepte şi discipline şcolare şi obiective concrete ori operaţionale.

Dan Potolea dezvoltă principiul analizei şi ierarhizării pe nivele a obiectivelor, presupunând o schemă ce cuprinde trei nivele şi cinci trepte după cum urmează. **În primul nivel** include **finalităţile educaţionale de maximă generalitate - idealul de educaţie şi obiectivele învăţământului considerat ca sistemul I şi II.** Dacă idealul promovează modelul de om şi personalitate, obiectivele generale ale sistemului coincid cu scopurile ori ţelurile fundamentale ale învăţământului: o pregătire ştiinţifică temeinică, pregătire în profile largi, însuşirea sistemului de valori ale moralei şi civismului etc. Urmează al **doilea nivel** numit de **generalitate intermediară** căruia îi aparţin **"obiectivele pe cicluri şi profile de şcoli** şi obiectivelor disciplinar de învăţământ (III şi IV). Acestea sunt de cuprindere mai redusă decât scopurile din primul nivel dar mai puţin determinate şi concrete decât acelea care aparţin nivelului al treilea.

La cel de-al **treilea nivel** se stabilesc obiectivele care indică comportamente observabile şi chiar măsurabile, definibile prin tehnica operaţionalizării ca obiective operaţionale (V). Fiecare nivel cu categoriile sale de finalităţi se corelează la anumite nivele şi tipuri (forme) ale activităţii educaţionale în manieră specifică. Totodată există o comunicare a obiectivelor cu sens de la cele generale spre cele medii şi operaţionale şi invers: ultimele două se confirmă ca derivând din primele prin particularizare şi individualizare. Deşi specifice şi cu statut operaţional, obictivele concrete nu pot fi independente absolut de cele generale ori de cele medii.

În acelaşi timp este de reţinut că funcţionalitatea fiecărei categorii de obiective este destinată numai pentru nivelul căruia îi aparţine: obiectivele generale nu pot fi luate în forma lor supergenerală ca obiective operaţionale, fiind pur şi simplu inadecvate pentru acestea. Ceea ce este general nu poate fi împlinit aşa cum sunt realizabile obiectivele operationale. Obiectivele generale au numai semnificaţie orientativă generatoare pentru cele medii şi pentru cele operaţionele; ele au şi o semnificaţie integrativă pentru acestea din urmă.

3. Clasificarea obiectivelor educaţionale.

Având în vedere că obiectivele sunt diferite între ele iar pentru a putea afirma opţiuni de lucru adecvate specificului lor, este necesar(ă) clasificarea lor, apelul la taxonomii.

Presupunând încadrarea lor în clase după specificul comun, clasificarea

înlesneşte şi o ordine corespunzătoare a activităţii educaţionale - o ordine construită în temeiul tipurilor de orientări finaliste ale acestora.

În istoria pedagogiei şi a învăţământului s-au conturat câteva modalităţi de ordonare a obiectivelor. Asimilându-le global denumirii de scopuri, pedagogul polonez V.Okoń prezintă câteva orientări, în parte unilaterale, identificate după cum urmează prin:

Teoria instruirii formale care identifică exclusiv scopurile cu capacităţile de cunoaştere ale elevilor, independent de materia de învăţat.

Astfel, şcoala ar trebui să se preocupe numai de formarea şi dezvoltatea capacităţilor, urmând ca acestea să le servească ulterior, oricând pentru însuşirea cunoştinţelor valabile, abandonându-le în favoarea altora noi când devin perisabile.

Din contra, **teoria instruirii materiale** ia în consideraţie, mai ales, conţinutul învăţării, înclinând spre cultul enciclopedismului cognitiv, ignorând că excesul de materie a învăţării poate fi în detrimentul dezvoltării capacităţilor gândirii şi memoriei.

Depăşirea unilateralităţii ambelor teorii avea să conducă la o sinteză în care obiectivele formale sunt îmbinate cu cele de fond, materiale.

Okoń identifică apoi **teoria utilitaristă,** adoptată, între altele, de şcoala muncii, orientată spre pregătirea practică, pentru viaţă a elevilor. În consecinţă şi obiectivele învăţării constau în cunoştinţe şi priceperi practice, cu sens aplicativ în viaţă. Limita tuturor acestor teorii, în principal, rezidă în insuficienta acoperire a finalităţilor instrucţiei generale, în al doilea rând, în faptul că, aşa cum sunt elaborate, clasele de obiective comportă, în sine, diversificări ignorate de autori.

Prima expresie teoretizată a clasificării obiectivelor educaţionale **prin identificarea marilor clase de comportamente** aparţine lui B.Bloom care în 1956 publică "Taxonomia obiectivelor cognitive". Elaborările sale au cunoscut un succes mare în America, apoi în Europa, păstrându-şi valoarea până azi. Taxonomia sa şi a colaboratorilor săi defineşte obiectivele la trei niveluri: acela al **descrierii verbale** (o definiţie) "a categoriei compornamentale considerate"; apoi acela **al elaborării unei liste de obiective pedagogice** ca specii ale comportamentului considerat, în sfârşit acela **al definirii prin comportament corespunzător** a fiecării categorii (obiective concretizate pentru fiecare categorie). Bloom propune o clasificare a obiectivelor în trei domenii: **cognitiv, afectiv** şi **psihomotor.** Efectiv, Bloom s-a ocupat de domeniul cognitiv, această preocupare fiind caracteristică şi pentru Guilford, Gagné-Marille, D.Hainaut ş.a. Pentru domeniul afectiv s-au bucurat de succes contribuţiile lui Krathwohl. Mai puţin împlinit este domeniul psihomotor.

Taxonomia obiectivelor cognitive a lui Bloom ordonează obiectivele pornind de la simplu la complex. Intervine o ierarhie de şase clase de obiective: 1. Cunoaşterea prin memorare. 2. Înţelegerea. 3. Aplicarea. 4. Analiza. 5. Sinteza. 6. Evaluarea. Fiecare categorie include obiective detaliate şi adecvate. Taxonomia lui Krathwohl încearcă clase de **obiective afective,** folosind **criteriul**

interiorizării. După D.Potolea, "cele cinci clase de obiective descriu un continuu afectiv, marcând etape posibile în asimilarea şi practicarea unor valori, norme etc. Într-un prim stadiu, elevul conştientizează prezenţa unor valori, exigenţe, fenomene, activităţi dezirabile şi le acordă atenţia ("receptarea"), în al doilea "reacţionează" adecvat, în mod voluntar, "le caută", simte satisfacţie în contact cu ele, în stadiul al treilea le "valorizează", le preţuieşte, le preferă şi se angajează în raport cu ele, în al patrulea, le conceptualizează, le sedimentează şi **organizează,** pentru ca în ultimul stadiu, sistemul de valori conştient să "caracterizeze" şi să exprime personalitatea" (8. p.16).

Pentru domeniul psihomotor, mai apreciat este modelul lui Simpson care foloseşte criteriul **relativei dificultăţi** ori **al gradului de stăpânire a unei deprinderi** motorice. **Percepţia** pregăteşte deprinderea motorică, ajutând la descifrarea ei senzorială şi la stimularea însuşirii ei. **Dispoziţia** creată oferă starea de pregătire pentru efectuarea unui act motor. **Reacţia dirijată** constituie deprinderea pe baza componentelor discriminate. **Automatismul** coincide cu deprinderea finalizată. **Reacţia coplexă** exprimă însăşi structura psihomotorie complexă, lesne şi cu eficacitate executorie.

Educatorul interesat poate obţine o informaţie dezvoltată asupra mai multor modele taxonomice, cercetând lucrările pe tema obiectivelor (V. şi G. de Landsheere, Definirea obiectivelor educaţiei, G. De Landsheere, Evaluarea continuă a elevilor şi examenele, contribuţiile lui R.Gagné, vezi Condiţiile învăţării ş.a.).

Cunoaşterea cât mai cuprinzătoare şi detaliată a contribuţiilor în domeniul taxononiei obiectivelor oferă educatorului posibilitatea să discearnă în cunoştinţă de cauză alegerile şi utilizările posibile, îi stârneşte interesul pentru a lucra călăuzit de categoriile finalităţii educaţionale, alcătuind proiecte didactice consistente. Firește, modelele taxonomice existente sunt şi disponibile pentru abordările critice, creatoare.

Oricât de elaborat ar apare un model sau altul, ele nu pot acoperi marea complexitate a cerinţelor de formulare a lor. Multe intră în sarcina şi atribuţiile personalităţii educatorului după principiul că numai personalitatea formează personalităţi sau numai omul formează oameni. Încât, prezentările şi opţiunile teoretice de mai înainte nu au semnificaţie dogmatică, ci numai una sugestivă şi recomandativă.

4. Operaţionalizarea obiectivelor educaţiei

În esenţă, operaţionalizarea vizează **adaptarea obiectivelor generale şi medii la condiţiile situaţiilor predării-învăţării, la unităţile (secvenţele) didactice, la specificul conţinutului de predat** şi la **nevoile dezvoltării** ori **maturizării** elevilor. Efectiv, operaţionalizarea presupune **elaborarea obiectivelor educaţionale** în termeni de **comportamente observabile şi posibil măsurabile.**

Dan Potolea adaugă "transpunerea unui obiectiv în termen de **operaţii, acţiuni, manifestări observabile**" (8, p.17). Se precizează că obiectivele operaţionale indică **nu numai ceea ce trebuie să ştie elevii, ci şi ceea ce ei vor fi capabili să facă, să aplice, să rezolve, să construiască, să elaboreze, să analizeze, să sintetizeze, să decidă şi să urmărească practic** etc.

Rezultă că operaţionalizarea defineşte obiective care nu pot fi decât **finalităţi concrete, reale** ale **lecţiilor, activităţilor de laborator, în cabinete, ale excursiilor sau vizitelor** etc. Există diferite **tehnici de operaţionalizare, cea mai eficientă** aparţinând lui R.Mager, alcătuită din trei cerinţe: ❶ **indicarea comportamentului (observabil eventual şi măsurabil;** ❷ **indicarea condiţiilor pentru realizarea respectivului tip de comportament;** ❸ indicarea **performanţelor de obţinut ale respectivului tip de comportament,** acceptabile. Un obiectiv operaţional are sens precis; deşi el poate fi recunoscut ca înscriindu-se pe fondul unui obiectiv general, sensul său este realizabil numai printr-o secvenţă didactică precisă, fiind împlinit numai prin învăţarea unei singure sau câtorva lecţii (axate pe un capitol). El priveşte însuşirea de cunoştinţe, priceperi, deprinderi etc. individualizate de o lecţie. De exemplu: având un text dat, elevii vor fi capabili să realizeze acordul adjectivului cu substantivul după gen şi număr, dovedind că ştiu acest lucru, construind şi singuri propoziţii corespunzătoare.

Procedeul lui G. De Landsheere cuprinde cinci indicatori pentru elaborarea obiectivului operaţional: 1. Cine va produce comportamentul dorit; 2. Ce comportament observabil va dovedi că obiectivul este atins; 3. Care este produsul acestui comportament (performanţa); 4. În ce condiţii trebuie să aibă loc comportamentul; 5. În temeiul căror criterii ajungem la concluzia că produsul este satisfăcut (nivelul performenţei standard). De exemplu, (1) elevul, (2) trebuie să ştie să construiască, (3) un aparat de radio cu tranzistori, (4) alegând el însuşi piesele din magazin după schema dată, (5) aparatul va trebui să recepţioneze corect programul a cel puţin cinci posturi emiţătoare pe unde medii şi lungi.

Cunoscut este şi procedeul lui D.Hainaut, mai greu însă de utilizat, deşi dispune de criterii precise pentru evaluarea învăţării, incluzând: obiectivele de plecare, contextul obiectivului, activitatea observabilă, circumstanţa activităţii, produsul activităţii, contextul produsului, condiţia se exemplifică prin următoarele: pornind de la cantitatea de reactiv impur, cu titru cunoscut, elevul va calcula, cu ajutorul ecuaţiei date şi al unui tablou periodic, cantitatea celuilalt reactiv, cu titru de asemenea cunoscut, ce trebuie introdus pentru a efectua reacţia fără exces de reactiv. Cel mai utilizat este procedeul lui Mager. După R.Gagné se desprinde că elaborarea obiectivelor operaţionale este suficientă dacă definesc comportamente observabile, descriu acţiunea pe care o desfăşoară elevul (elevii), situaţia învăţării, limitele performanţelor, tipul de capacitate umană.

Formularea obiectivelor trebuie să fie **la obiect,** să nu fie confundate cu: **sarcinile** (acestea indică ce face profesorul ori elevii în timpul lecţiei etc., pe când obiectivele indică ce trebuie să ştie şi ce să facă elevii), **materia** de predare

(aceasta reprezintă conţinutul care, prin învăţare, face să fie însuşite obiectivele); dacă obiectivele reprezintă scopul învăţării, obiectivele de progres, de schimbare a fiinţei elevului, materia învăţării reprezintă mijlocul fundamental de realizare (prin învăţare) a obiectivelor. Materia se subordonează obiectivelor şi ca selecţie şi ca funcţionalitate.

Conducerea şi **desfăşurarea** secvenţelor didactice pe baza obiectivelor operaţionale prezintă o multiplă importanţă: educatorul programează ştiinţific liniile devenirii prin învăţare a copilului ori tânărului, elimină echivocul obiectivelor generale, întăreşte substanţial motivaţiile învăţării, oferă criterii certe de evaluare şi reglare corectivă a învăţării, permite profesorului să lucreze cu o ierarhie a componentelor procesului învăţării cu efecte optime pentru ca predarea să favorizeze învăţarea ş.a. Totuşi, operationalizarea nu trebuie să fie rigidă, închisă, dimpotrivă valoarea ei este optimă dacă funcţionează elastic, deschisă şi receptivă. "În general obiectivele de complexitate superioară - creativitatea, independenţa gândirii, atitudinile, convingerile, sensibilitate artistică - nu pot fi tratate integral din perspectiva unei operaţionalizări complete, ele nu se modelează în structuri decompozabile şi măsurabile"(8, p.18).

În stabilirea obiectivelor operaţionale, educatorul trebuie să ţină seama de: **obiectivele generale** îndeosebi de ţelul suprem sintetizator - **idealul** - **scopul** lecţiei ori al altei forme de activitate didactică, în fine, de cerinţele ivite în lecţie care impun corecţii, readaptări, desăvârşiri etc.

Deşi, în raport cu materia învăţării, obiectivele îndeplinesc rolul director, elaborarea lor se face prin cercetarea aprofundată a conţinutului; nivelul superior (contemporan) al evoluţiei acestuia îşi pune pecetea şi asupra nivelului şi structurii obiectivelor.

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. Gagné M.R., *Condiţiile învăţării*, E.D.P., Bucureşti, 1975.

2. Gagné M.R., Briggs R., *Principii de design al instruirii*, E.D.P., 1977.

3. Hainaut D. (coordonator), *Programe de învăţământ şi educaţia permanentă*, E.D.P., 1981.

4. Landsheere V. şi G., *Definirea obiectivelor educaţionale*, E.D.P., Bucureşti, 1979.

5. Nôveanu E. (coordonator), *Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale*, E.D.P., Bucureşti, 1983.

6. Potolea Dan, "Teoria şi metodologia obiectivelor educaţionale", în *Curs de pedagogie* (coordonator I. Cerghit, L. Vlăsceanu, T.U.B., 1983).

7. Radu T.I., *Teoria şi practica evaluării eficienţei în învăţământ*, E.D.P., 1981.

8. "Sinteze pe teme de didactică modernă", în *Tribuna şcolii*, Bucureşti, 1986.

ORIENTĂRI ACTUALE ÎN PROBLEMATICA CURRICULUM-ULUI

Carmen Crefu

PSIHOPEDAGOGIE

1. Conceptul de curriculum

Termenul de curriculum este consemnat pentru prima dată în documentele universităţilor din Leiden, 1582 şi Glasgow, 1633. Primul dicţionar care îl semnalează, "The Oxford English Dictionary" (OED), îi conferă înţelesul de "curs obligatoriu de studiu sau de instruire, susţinut într-o şcoală sau universitate". În limba latină, termenul desemna: fugă, alergare; cursă, întrecere; car de luptă (Cassell, "Latin-English Dictionary").

Metamorfozarea înţelesului, din referent al faptului sportiv în semnificant al contextului educaţional, este plasată de cercetătorul american David Hamilton (1989) în torentul mişcărilor ideologice şi sociale din Europa celei de-a doua jumătăţi a secolului XVI, care au avut printre rezultante, tendinţa politicii educaţionale de standardizare a tematicii studiilor universitare. Acest fapt reflecta nevoia de control administrativ a statului şi a reformei protestante. Planificarea şi organizarea conţinuturilor educaţionale au început să se obiectualizeze în documente care purtau numele de currriculum. Autorul concluzionează că funcţia iniţială a curriculum-ului a fost aceea de instrument de eficientizare socială, ulterior, prezenţa sa fiind motivată atât "extern" cât şi "intern", de o combinaţie de "autoritate administrativă şi pedagogică". Până la mijlocul secolului XIX, conceptul de curriculum a fost folosit în general, cu înţelesul de "curs oficial organizat într-o şcoală, colegiu, universitate, al cărui parcurgere şi absolvire asigură cursantului un grad superior de şcolarizare; întregul corp de cursuri oferite într-o instituţie educaţională sau într-un departament al acesteia" (Webster, "New International Dictionary").

Astăzi însă, nici o definiţie nu se bucură de acceptare unanimă. Termenul circulă în literatura pedagogică cu o mare diversitate de accepţiuni. S-a afirmat chiar, că sunt tot atâtea definiţii câte texte despre curriculum s-au scris. Afirmând că "omologul cuvântului curriculum este conflict", pedagogul Egan (1978) exprima stadiul confuz al determinării conceptuale şi implicit, obligativitatea fiecărui autor de a-şi preciza definiţia de lucru. Principalul neajuns invocat pentru depăşirea accepţiunii iniţiale, a fost limitativitatea ariei sale semantice.

John Dewey este unul dintre primii teoreticieni şi practicieni

cu contribuţii la extinderea conceptului. Lucrarea sa, "Copilul şi curriculum-ul" (1902) nu ridică nici o obiecţie înţelesului tradiţional, dar atrage atenţia asupra posibilei erori de a interpreta ca fiind două entităţi diferite, separate: ◘ disciplinele şi subiectele studiate în şcoală; ◘ experienţa de învăţare a copilului, organizată de şcoală. Profesionalitatea educatorului se detaşează în procesul de corelare a celor două fenomene, printr-o continuă "reconstituire ce începe de la experienţa actuală a copilului şi se deplasează către ceea ce reprezintă întregul organizat al adevărului asimilat prin învăţare". "A învăţa greu" şi "a învăţa uşor" sunt realităţi care reflectă nu atât şi nu numai, capacităţile copilului şi particularităţile curriculum-ului (în sens tradiţional, de cunoştinţe fix preorganizate pentru a fi însuşite). Determinantă este şi organizarea asimilării cunoştinţelor sau a "experienţelor de învăţare" în aşa fel încât să avantajeze "înclinaţiile naturale" ale copilului. Se sugerează astfel, includerea acestui demers în curriculum, ca parte componentă (1).

Această linie de gândire a evoluat, devenind în preajma primului război mondial destul de populară printre educatori, în special printre cei care reprezentau avangarda refomei educaţiei. Pe acest teren a apărut cartea lui F. Bobbitt "The Curriculum" (1918), considerată a conţine prima opoziţie explicită faţă de înţelesul tradiţional al termenului. Aici se lansează perechea de definiţii a curriculum-ului: ✦ întreaga gamă de experienţe directe şi indirecte, constând în desfăşurarea abilităţilor individului; ✦ seriile de experienţe de instruire directe şi conştient proiectate de şcoală, pentru a completa şi perfecţiona abilităţile individului. Bobbit îşi sintetizează concepţia astfel:

> ***"Teoria de bază e simplă. Viaţa umană, oricât ar varia individual, constă în desfăşurarea unor activităţi specifice. Educaţia care pregăteşte pentru viaţă, pregăteşte de fapt, în mod expres şi adaptat, pentru aceste activităţi specifice. Oricât de numeroase şi diverse ar fi aceste activităţi, în cadrul oricărei categorii sociale de oameni, ele sunt până la urmă descoperite. Procesul presupune să identifici particularităţile fiecărei activităţi. Se vor pune în lumină: abilităţile, aptitudinile, obiceiurile, aprecierile şi formele de cunoaştere de care au nevoie oamenii respectivi. Acestea vor fi obiectivele curriculum-ului. Vor fi numeroase, precise, particularizate. "Curriculum-ul" va fi deci, o serie de experienţe pe care copiii şi tinerii trebuie să le trăiască pentru a atinge aceste obiective".***

Semantica termenului se extinde de la cunoştinţe, cursuri sau discipline, la întreaga experienţă de învăţare a individului, deci şi la modul în care aceasta este planificată şi aplicată. Considerarea "experienţei indirecte" reprezintă preludiul concepţiei contemporane asupra educaţiei nonformale şi informale, precum şi recunoaşterea existenţei curriculum-ului din afara şcolii.

Acest punct de vedere este extins şi redefinit de R. Tyler (1949) în "Basic Principles of Curriculum and Instruction", curs predat la universitatea din Chicago între anii 1930 şi 1940 şi publicat pe suprafaţa a numai 128 de pagini, supranumite "Biblia curriculum-ului". Cartea este structurată în patru capitole, alocate răspunsurilor la întrebările: ❑ Ce obiective trebuie să realizeze şcoala? ❑ Ce

experienţe educaţionale trebuie să fie oferite pentru a atinge aceste obiective? ❑ Cum trebuie să fie organizate aceste experienţe? ❑ Cum putem determina dacă aceste obiective au fost atinse?

Pledoariile pentru importanţa modului de proiectare şi de aplicare a experienţei de asimilare a cunoştinţelor au declanşat un nou raţionament asupra a ceea ce însemna curriculum. Unii experţi în teoria curriculum-ului desemnează prin acest termen, întreaga problematică a didacticii. În definiţia dată la Seminarul UNESCO de la Hamburg (1975), "curriculum conţine orice activitate educativă, elaborată de şcoală şi dirijată spre un scop, care are loc în instituţia însăşi sau în afara ei" (2, p.84). Totuşi, în practica educaţională curentă şi în majoritatea studiilor teoretice, termenul este folosit încă, cu referire specială la conţinuturile educaţiei. În acest ultim caz, schimbările din domeniul conţinuturilor, în special din modalităţile de organizare a acestora, constituie de regulă, punctele de intrare/extensie a problematicii curriculare în/la celelalte componente ale didacticii. Varietatea situaţiilor, faptelor şi fenomenelor din sfera educaţiei, desemnate prin termenul de curriculum, fac dificilă definirea acestuia în afara unui context delimitat.

Surprinzând sintetic starea conceptului, "Dictionary of Education", (Carter V. Good, 1959, 1973), itinerează următoarele sensuri vivante ale curriculum-ului formal:

O grup sistemic de cursuri sau de subiecte de studiu, ale căror însuşire este necesară în vederea obţinerii calificării formale într-un domeniu al cunoaşterii sau practicii umane;

O plan general al conţinuturilor sau al materiei pe care şcoala trebuie să le ofere educaţilor, în vederea absolvirii sau al admiterii într-un domeniu profesional;

O grup de cursuri şi experienţe planificate pe care educatul trebuie să le parcurgă sub coordonarea şcolii sau universităţii; acestea pot să se refere şi la întreaga experienţă trăită de educat în cadrul proiectat de şcoală (3).

2. Categorii conceptuale derivate

Acelaşi dicţionar delimitează conceptele de: ❶ **fapt curricular** (actele educatorului sau ale educatului, cu impact asupra situaţiilor specifice de învăţare, orientate către reorganizarea experienţei educatului); ❷ **conţinut curricular** (orice subiect de studiu, material educaţional, situaţie sau experienţă care pot ajuta la dezvoltarea aptitudinilor cognitive şi afective). În accepţiune largă, **conţinuturile educaţiei** reprezintă un corp de cunoştinţe, know-how, valori şi atitudini care se concretizează în programe de învăţământ şi sunt diferenţiate în funcţie de scopuri şi de obiective stabilite de societate prin intermediul şcolii (4).

Extinderea ariei conceptului de curriculum, până la complexitatea şi dinamica realităţii educaţionale desemnate acum, a determinat prin complementaritate firească, formarea unui nou domeniu de expertiză pedagogică, **consilierea curriculară** şi specializarea/oficializarea status-ului de **consilier curricular** care presupune cunoştinţe, aptitudini şi resurse în curriculum. Rol-setul aferent, implică rezolvarea problemelor concrete pe care le ridică curriculum-ul în praxisul educaţional. Activitatea consilierului curricular este demarată la cererea/comanda solicitanţilor/clienţilor (orice persoană, grup, instituţie,

departament educaţional). Identificarea problemei de rezolvat poate să aparţină atât solicitantului, cât şi consilierului. Competenţele acestuia din urmă sunt definite în următoarele direcţii de specializare pedagogică:

- depistarea şi selectarea surselor conţinuturilor, precum şi transinformarea didactică a acestora;
- strategii de organizare a conţinuturilor şi de proiectare a situaţiilor de învăţare corespunzătoare;
- strategii de diferenţiere a programelor educaţionale, în acord cu natura şi nivelul aptitudinilor şi intereselor cognitive ale cursanţilor;
- alcătuirea bazei de date a situaţiei curriculare de rezolvat şi metodologia de cercetare a acestor date;
- aptitudini afective şi disponibilităţi atitudinale pentru activitatea de consultanţă (empatie, acurateţea receptării feed-back-ului, comunicativitate, optimism, energie, self ridicat, abilităţi pentru organizare şi decizie, etc.);
- informare/acces la resurse curriculare formale, nonformale şi informale (5).

Formarea consilierilor curriculari prin cursuri speciale s-a făcut doar într-un număr restrâns de universităţi din lume. Până în ultimii ani, pregătirea celor mai mulţi consilieri curriculari era prioritar experenţială, prin exercitarea postului. Criteriile de angajare vizau calităţile de personalitate, cunoştinţele dintr-un domeniu curricular particular, experienţa în activitatea educaţională. Noile orientări din teoria curriculum-ului, metodologia organizării şi integrării conţinuturilor, proiectarea traseelor instructiv-educative diferenţiate sau opţionale, proiectarea curriculum-ului pentru/prin Învăţarea Asistată de Ordinator (IAO) şi valorificarea didactică a ofertelor Noilor Tehnologii Informaţionale (NIT) în general, considerarea varietăţii stilurilor de asistenţă pedagogică curentă şi de învăţare, etc. reclamă din partea consilierului curricular de acum, lansarea în profesionalism.

3. Unitate şi diversitate în structura curriculum-ului

În educaţia formală şi nonformală toţi indivizii experimentează mai multe categorii de curriculum:

❶ **Core curriculum sau educaţia generală** care oferă o bază de cunoştinţe, abilităţi şi comportamente obligatorii pentru toţi cursanţii, pe parcursul primelor stadii ale şcolarităţii. Nu este vizată specializarea în raport cu un domeniu particular de activitate. Durata educaţiei generale variază în sistemele de învăţământ din fiecare ţară, de la învăţământul primar la cel secundar şi chiar peste acest nivel. Conţinuturile educaţiei generale cunosc un proces de extensiune prin adiţionarea şi integrarea, pe lângă ariile curriculare tradiţionale (lingvistică, ştiinţe şi tehnologie, domenii social-umaniste, arte, educaţie fizică), a unor teme interdisciplinare din cadrul noilor educaţii (demografică, ecologică, pentru comunicare, participare, economică, familială, de cuplu, etc.). Educaţia generală reprezintă fundamentul pe care aptitudinile speciale pot fi dezvoltate.

❷ **Curriculum specializat** pe categorii de cunoştinţe şi aptitudini (literatură, ştiinţă, muzică, arte plastice şi dramatice, sporturi, etc.), este focalizat pe îmbogăţirea şi aprofundarea competenţelor, exersarea abilităţilor înalte, formarea comportamentelor specifice determinării performanţelor în domenii particulare.

❸ **Curriculum ascuns sau subliminal** derivă, ca experienţă de învăţare, din mediul

psiho-social şi cultural al clasei/şcolii/universităţii. Climatul academic, personalitatea profesorilor, relaţiile interpersonale, sistemul de recompensări şi sancţionări sunt elemente importante ale mediului instrucţional, ce influenţează imaginea de sine, atitudinile faţă de alţii, sistemul propriu de valori, etc. Evoluţia proceselor afective este în mod special influenţată şi formată de climatul nestructurat, informal al vieţii din amfiteatre.

● **Curriculum informal** emerge din ocaziile de învăţare oferite de societăţi şi agenţii educaţionale, mass media, muzee, instituţii culturale, religioase, organizaţii ale comunităţilor locale, familie. În acest sens, L. Cremin (1971), remarca:

> ***"Fiecare familie are un curriculum pe care îl predă aproape deliberat şi sistematic, tot timpul. Fiecare biserică şi sinagogă, moschee au un curriculum... Putem merge mai departe, până a declara că bibliotecile, muzeele, au curricula proprii, la fel ca armata, radioul şi televiziunea, iar prin acestea nu mă refer numai la programele special educative, ci şi la emisiunile informative, care îi învaţă pe oameni să se informeze, la emisiunile comerciale, care îi învaţă ce să-şi dorească în postură de consumatori, sau la emisiunile muzicale, de exemplu la operă, care actualizează mituri sau valori generale"(6).***

Cu toate că accentul proiectării curriculare este pus pe educaţia generală şi pe curriculum specializat, numai abordarea holistică a climatului educaţional crează posibilitatea dezvoltării echilibrate şi sincronice a potenţialelor cognitiv şi afectiv. Astfel modificarea optimizatoare a programului educaţional va avea ca punct de plecare nevoile individuale ale cursanţilor, mai mult decât deficienţele constatate în curriculum-ul comun.

4. Surse generatoare şi determinanţi ai conţinuturilor

Sursa informativă şi formativă globală a conţinuturilor educaţiei este însăşi cultura societăţii în toate dimensiunile sale. Relevanţa şi trăsătura prospectivă a conţinuturilor derivă prioritar, din criteriile de selecţie a valorilor culturale. După aria curriculară în care aceste valori se grupează în dinamica lor, (7, p.164-167) sursele conţinuturilor pot fi clasificate astfel: evoluţia ştiinţelor exacte; evoluţia tehnologiei; evoluţia lumii muncii şi mutaţiile declanşate de impactul informaticii asupra profesiunilor; evoluţia ştiinţelor sociale şi umane şi rolul lor crescând în cultivarea atitudinilor şi a capacităţilor; evoluţia culturii şi artei; dezvoltarea sportului şi a turismului; impactul sporit al viitorului asupra prezentului şi necesitatea exerciţiului prospectiv; aspiraţiile tineretului; mass media şi exigenţele comunicării; achiziţiile cercetării pedagogice; problematica lumii contemporane, caracterizată prin universalitate, globalitate, interdependenţe puternice şi caracter prioritar.

Metodologiile tradiţionale de analiză nu pot cuprinde ansamblul acestor surse, fiind viciate de următoarele limite (8, p.168):

♦ inexistenţa analizei globale a surselor existente în arealul cultural, ca etapă iniţială a inovării conţinuturilor; reformarea se limita la modificarea ponderii, în

planurile de învăţământ, a vechilor conţinuturi, neglijând integrarea unor noi valori, rezultate din multiplicarea conţinuturilor;

♦ la cealaltă extremitate, supraîncărcarea programei prin introducerea precipitată a unor noutăţi fără relevanţă, în raport cu nevoile cursanţilor; acelaşi efect se obţine din cauza folosirii juxtapunerilor temelor, în locul integrării lor;

♦ accentuarea caracterului monodisciplinar al învăţământului;

♦ accentul excesiv sau exclusiv pe "disciplinele consacrate", în detrimentul pătrunderii noilor educaţii;

♦ incoerenţa şi dezechilibrarea conţinuturilor, în cadrul aceleaşi discipline şi între discipline, din considerente administrative, externe actului pedagogic.

G. Văideanu a sintetizat, din literatura de specialitate, următorul tablou al indicatorilor de pertinenţă ai conţinuturilor (9, p.186-190), care se poate institui într-un cadru de referinţă pentru evaluarea psihopedegogică a curriculum-ului:

" a/. Deschidere faţă de achiziţiile şi progresele ştiinţei şi ale tehnologiei şi selecţionarea elementelor de introdus în cadrul conţinuturilor în lumina finalităţilor educaţiei general-obligatorii.

b/. Acord axiologic al conţinuturilor cu valorile şi evoluţiile din domeniul culturii şi al artei. Analize periodice ale valorii culturale a programelor şi manualelor şcolare.

c/. Menţinerea unui echilibru între dubla deschidere a conţinuturilor: faţă de problematica planetară şi faţă de trebuinţele specifice ale comunităţii locale şi naţionale.

d/. Adecvarea continuă a conţinuturilor la trebuinţele şi posibilităţile spirituale, fiziologice şi fizice ale celor angajaţi în procese de învăţare la diferite niveluri ale sistemelor educative.

e/. Asigurarea echilibrului în conceperea conţinuturilor la nivel central (planuri, programe, manuale) şi la nivel instituţional (activităţi didactice şi extradidactice); echilibru între grupurile de obiective - cognitive, moral-afective, psihomotorii -, între grupele de discipline sau între discipline, între elementele teoretice şi cele practice, între elementele abstracte şi cele concret- explicative, între ponderile atribuite cuvântului şi imaginii, între ponderile atribuite deferitelor moduri de organizare a învăţării (în clase convenţionale, în grupe mici, în grupe mari sau clase reunite etc.) şi diferitelor metode de predare-învăţare.

f/. Asigurarea coerenţei conţinuturilor în plan sincronic şi diacronic, în sensul stabilirii unor raporturi strânse între idei şi al eliminării contradicţiilor sau rupturilor între capitole, între descipline sau între cicluri şcolare.

g/. Conceperea şi dozarea conţinuturilor şi ale modurilor de organizare a învăţării, astfel încât elevii să fie angajaţi în eforturi cu valoare formativă care să se asocieze cu bucuria de a învăţa.

h/. Orientarea prospectivă şi democratică a conţinuturilor, astfel încât şansele de succes ale celor ce învaţă să sporească, iar pregătirea lor pentru înţelegerea şi construirea viitorului să devină cât mai temeinică."

5. Relaţia dintre conţinuturi şi celelalte componente ale procesului de învăţământ, subiect central de studiu în teroria contemporană a curriculum-ului

Interpretat sistemic, procesul de învăţământ este rezultanta interdependenţelor dintre toate componentele sale (obiective, conţinuturi, metodologii şi mijloace didactice, evaluarea rezultatelor şcolare, relaţia educaţională). Orice modificare, în oricare dintre componente, este receptată în modalitate şi intensitate specifice, de toate celelalte componente şi de sistem în ansamblu. Pentru a se finaliza cu rezultatele expectate, procesul de învăţământ trebuie coordonat optimal intra şi interstructural. Reliefând unitatea şi integrativitatea problematicii curriculare, pedagogul american Goodlad (10) a identificat 16 teme curriculare elementare: "conţinutul sau subiectul predat, materialele instrucţionale, ambianţa fizică, resursele umane, tipurile de activitate didactică, evaluarea, timpul,organizarea activităţilor, comunicarea, luarea deciziilor, conducerea, obiectivele, mediul şi metodologia, rezultatele şi problemele apărute, curricula ascunse, controlul". Deşi termenii prin care sunt desemnate aceste teme nu au, în totalitate, omolog în teoria şi praxisul curricular din alte ţări, fiind zonal specifici, enumerarea lor ni se pare utilă pentru configurarea pasajelor dintre "macrotemele" sau componentele consacrate ale procesului de învăţământ. Orchestraţia interactivă a acestor componente îndreptăţeşte evoluţia actuală a cercetării curriculum-ului în maniera holistică.

O perspectivă inedită de analiză a curriculum-ului decurge prin distingerea diferenţelor specifice dintre:

a/. curriculum-ul sistemului educaţional general;

b/. curriculum pentru grupuri relativ omogene de educaţi (alcătuite după criterii aptidudinale, motivaţionale, culturale, etc.);

c/. curriculum pentru un singur educat. Pe această linie, se fundamentează teoretic necesitatea unei multitudini de trasee curriculare, proiectate şi aplicate în conformitate cu nevoile, psihopedagogic diagnosticate, ale educaţilor. Formele de învăţământ diferenţiat, opţional, facultativ şi alternativ, deşi diferite între ele prin obiectivele lor specifice, ilustrează această tendinţă. O importantă sferă de expresie a unităţii dintre componentele procesului de învăţământ şi implicit, a influenţei inovării conţinuturilor asupra proiectării celorlate aspecte ale experienţei de învăţare, este creionată de modalităţile dezirabile de organizare a conţinuturilor educaţionale, din perspectiva integrării totalităţii surselor şi a educaţiei permanente.

6.Orientări contemporane în problematica organizării conţinuturilor

6.1. Interdisciplinaritatea

6.1.1. Concepţie educaţională

Direcţia de organizare interdisciplinară a conţinuturilor educaţionale reprezintă o constantă a politicii curriculare din ultimele două decenii. Comunitatea ştiinţifică consideră interdisciplinaritatea ca fiind un nou cadru epistemologic şi un factor metodologic normativ al demersului practic.

Preocupările pentru promovarea unei viziuni interdisciplinare în abordarea fenomenelor nu sunt cu totul noi;. Ele au fost impuse permanent de exigenţa firească cunoaşterii integrale a fenomenelor studiate şi deci, de corelare a informaţiilor dobândite din domenii şi cu metode diferite. Creşterea pedagogic la cotele existente acum poate fi explicată pe registrele textual şi subtextual:

- *interdiciplinaritatea este condiţie şi premisă a "pertinenţei conţinuturilor în raport cu problematica lumii contemporane, cu mutaţiile din sfera culturii, a ştiinţelor, a cercetării ştiinţifice fundamentale şi aplicative, a profesiilor;*
- *cunoştinţele asimilate de cursanţi în condiţiile organizării tradiţionale a cunoştinţelor, preponderent monodisciplinar, se constituiau într-un ansamblu de elemente izolate, ce generau o viziune lineară şi statică asupra lumii, în contradicţie cu marea varietate şi dinamismul fenomenelor reale;*
- *interdisciplinaritatea oferă imaginea domeniilor de cunoaştere permanent deschise completările şi restructurărilor, studiul lor vizează continuu, noi tipuri şi profituri de formare şi specializare, în cadrul inovării structurilor şcolare şi metodologiei didactice;*
- *interdisciplinaritatea permite valorificarea largă a informaţiilor dobândite de elevi pe alte filiere decât cele şcolare şi transformarea lor în structuri cognitive;*
- *interdisciplinaritatea este un reflex şi o modalitate de raportare la "revoluţia informaţională";*
- *favorizând transferurile între domenii de cunoaştere şi de la acestea la acţiune, interdisciplinaritatea este o posibilitate de adaptare în campuri probalistice, de asumare a unui stil de viaţă eficient;*
- *interdisciplinaritatea este "o relaţie la dezintegrarea inexorabilă a spaţiului intelectual modern, o măsură de apărare a caracterului global al intelectului",*
- *interdisciplinaritatea este "o reacţie de protejare a specificului uman în psiho-socialul tehnicizat"(11).*

În ciuda circulaţiei sale largi printre educatorii teoreticieni şi practicieni conceptul de interdisciplinaritate este "încă rău definit"(12) sau "prezintă multe puncte comune cu celebrii bătrâni cu vârste venerabile ai Caucazului, despre care toată lumea vorbeşte, dar pe care nimeni nu i-a văzut"(13, p.245-246). Neclaritatea

nu vizează atât aspectele epistemologice cât modurile de promovare în practica educaţională a organizării interdisciplinare.

6.1.2. Nivelele interrelaţiilor domeniilor de studiu

În literatura pedagogică s-au operat delimitările conceptuale de bază prin care se analizează nivelele întrepătrunderii disciplinelor de învăţământ (14, p.11-12). O contribuţie de referinţă în acest sens, este formalizarea celor "trei axe de acces" sau perspective de abordare a conţinuturilor învăţământului propusă de expertul belgian L.D 'Hainaut. În cadrul unui tabel sunt configurate pe coloană, "concepte şi principii" la trei nivele de generalitate: ①. "generale" (utilizate într-un mare număr de discipline - energie, structură, catalizator, comutativitate, etc.); ②. "orientate" (aplicabile doar unei grupe de discipline); ③. "specifice" (proprii unei singure discipline). Pe rânduri sunt reprezentate disciplinele studiate la un moment dat. Parcurgerea tabelului pe orizontală, verticală şi diagonală, corespunde celor trei perspective, respectiv intradisciplinaritatea şi pluridisciplinaritatea (15, p.210-217). Redăm în sinteză, ideile-nucleu cu fiabilitate pedagogică actuală, ale tipurilor de transfer între ariile curriculare delimitate în şcoală.

O primă constatare este diferenţierea a patru "specii" de transfer al experienţelor de învăţare, în funcţie de operatori:

- ❑ transferul între două sau mai multe domenii învecinate;
- ❑ transferul între probleme sau teme de studiu;
- ❑ transferul de metode sau strategii de investigaţie ştiinţifică;
- ❑ transferul de concepte (16, p.12).

Interdisciplinaritatea (i.) "implică un anumit grad de integrare între diferite domenii de cunoaştere, diferite abordări şi utilizarea unui limbaj comun, permiţând schimburi de ordin conceptual şi metodologic" (17, p.11). Ca perspectivă de organizare a conţinuturilor pe axa orizontală a tabelului la care ne-am referit mai sus, i. provoacă elevii să se familiarizeze şi să opereze cu principii sau concepte generale şi orientate, în contexte cognitive diferite. Ca revers negativ, i. predispune în condiţii instrucţionale defectuoase, la riscul generalizării abuzive, superficialităţii şi lipsei de rigoare cu consecinţe pe plan psihocomportamental. O soluţie a reducerii acestui risc este combinarea i. cu monodisciplinaritatea, în proporţii determinate de exigenţe epistemologice şi psihopedagogice (ex. vârsta intelectuală, nivelele motivaţiei, etc.). În practica educaţională i. apare pe un continuum de la corelaţiile minime, obligatorii, la care recurg toţi profesorii şi care sunt prevăzute chiar în programa şcolară, până la conexiunile disciplinare sistematice, ce presupun analize epistemologice, identificarea conceptelor transferabile, metodologiilor extrapolabile, elaborarea în echipă interdisciplinară a proiectelor de lecţii (18, p. 250).

Intradisciplinaritatea sau **monodisciplinaritatea** reprezintă forma tradiţională de instruire, respectiv o parcurgere verticală a tabelului amintit. Principalul avantaj este acela că securizează elevul în avansarea sa riguroasă şi

gradual ascendentă pe un traseu cognitiv dat. Acest traseu însă, poate conduce la "paradoxul enciclopedismului specializat... care închide profesorul şi elevul într-o tranşee pe care şi-o sapă ei înşişi şi care îi izolează din ce în ce mai mult de realitate, pe măsură ce o adâncesc. În devotamentul său pentru disciplină, profesorul tinde să treacă pe al doilea plan obiectul prioritar al educaţiei: elevul în cauză."(19, p. 213).

Multidisciplinaritatea reprezintă forma cea mai puţin dezvoltată a transferurilor disciplinare, realizându-se de cele mai multe ori prin juxtapunerea anumitor elemente ale diverselor domenii, în scopul reliefării aspectelor lor comune. Este cea mai frecventă cale de supraîncărcare a programelor, manualelor şi de pătrundere a redundanţelor, cu tot cortegiul de efecte negative atât imediate cât şi întârziate, asupra personalităţii educaţilor şi asupra autenticităţii şi eficienţei muncii educatorului.

Pluridisciplinaritatea propune o perspectivă tematică. Punctul de pornire al structurării conţinuturilor îl reprezintă o temă, situaţie, problemă, abordată de mai multe discipline, cu metodologii specifice. Prezintă avantajul abordării unui fenomen în globalitatea sa, în contextul multiplelor sale relaţii cu alte fenomene din realitate. Este larg aplicabilă în fazele de iniţiere cognitivă într-un anumit domeniu, sau în învăţământul elementar (vezi pedagogia centrelor de interes) dar pentru nivelele specializării este insuficientă, conducând la sacrificarea rigorii şi profunzimii.

Transdisciplinaritatea poate fi definită în două sensuri: ✘ întrepătrunderea mai multor discipline şi coordonarea cercetării astfel încât pot conduce la constituirea unei noi discipline sau a unui nou domeniu de cunoaştere. Este o accepţiune foarte apropiată conceptului de interdisciplinaritate, cu care de altfel se confundă adeseori; ✘ o nouă abordare a domeniilor de cunoaştere din învăţământ, centrată nu pe materii, discipline, subiecte, ci "dincolo" de acestea, pe demersurile intelectuale, afective şi psihomotorii ale elevului. Transcederea disciplinelor nu înseamnă ignorarea lor. Este o transfocare a structuranţilor conţinuturilor educaţionale de pe materii de învăţat, pe nevoile elevului. Disciplinele sunt valorificate nu ca scop în sine, ci ca furnizoare de situaţii şi experienţe de învăţare/formare.

6.2 Organizarea modulară a conţinuturilor

6.2.1 Concepţia teoretică

Iniţiativa proiectării conţinuturilor învăţământului în moduli didactici formaţi din "seturi de cunoştinţe, situaţii didactice, activităţi, mijloace materiale destinate studiului" (20) a apărut în deceniul şase, în legătură directă cu necesitatea perfecţionării, formării sau reorientării profesionale. Ea constituie transferul în planul proiectării instructiv-educative, a unor experienţe şi exerciţii anterioare, ca de pildă, tratarea în concepţie modulară a teoriilor holistice asupra praxisului social (21, p. 59).

Conceptul de "modul didactic"nu este încă riguros definit. Cele mai multe

definiţii descriptive îl prezintă ca ansamblu de elemente educaţionale specifice ce poate fi parcurs independent de restul sistemului din care face parte, ansamblu care procură cunoştinţe sau abilităţi precise, necentrat pe conţinut, ei pe priorităţile celui ce învaţă şi care se integrează în itinerarii şi logici variate ale învăţăturii (22). În concepţia lui L. D 'Hainaut, modulul pedagogic trebuie să satisfacă trei criterii importante: "a) să prezinte sau să definească un ansamblu de situaţii de învăţare; b) să posede o funcţie proprie specificată cu grijă şi să vizeze obiective bine definite; c) să propună probe în vederea orientării celui ce studiază şi/sau a celui ce predă şi să le ofere un feed-back; d) să poată să se integreze în itinerariile şi logicile contextelor învăţării." (23, p. 245).

Autonomia modulului rezultă din activităţile de învăţare proiectate pentru elev. Articularea cu alte module, anterioare şi ulterioare, se axează mai puţin pe conţinuturile disciplinei studiate şi prioritar, pe achiziţiile cognitive şi comportamentale precedente şi respectiv, proiectate să se dezvolte după parcurgerea modulului dat. "Aceasta înseamnă că un modul trebuie gândit la start, nu ca un element al unei structuri unice şi bine definite, ci în perspectiva multiplelor contexte şi a diferitelor itinerarii ale unui câmp de exploatare cât mai larg posibil" (24, p. 248). Prin aceasta, modulul poate evolua pe trasee diferenţiate prin grade de dificultate, volum de cunoştinţe, tipuri şi stiluri de învăţare, în acord cu nevoile, vârsta intelectuală sau nivelurile aptitudinilor speciale ale cursanţilor. Evaluarea elevului vizează conducerea acestuia pe traseul adecvat "atingerii nivelului de stăpânire (mastery learning)" (25, p. 247) sau de acoperire a sarcinii în care s-a angajat.

6.2.2. Reperele organizării modulare a conţinuturilor:

- obiectivele educaţionale ale domeniului cunoaşterii din care face parte modulul;
- tabloul general al modulelor elaborate pentru acoperirea domeniului şi marcarea poziţiei modulului X pe tablou, ca parte a unui întreg;
- rezumatul conţinutului modulului;
- durata medie de parcurgere a modulului;
- condiţiile de acces în modul (cunoştinţele şi capacităţile anterioare);
- indicarea segmentelor populaţionale cărora le este recomandat modulul;
- indicarea modulelor ce vor fi accesibile după absolvirea modulului X;
- calificarea şi validarea achiziţiilor obţinute prin parcurgerea modulului;
- indicarea modulelor ce pot fi parcurse simultan;
- metodele şi procedeele de instruire, detalii de evaluare sau de reorientare;
- transinformarea didactică a temei modulului (conţinuturile);
- materialul bibliografic sau de documentare şi sursele de procurare ale acestuia.

6.2.3. Structura modulului didactic

În concepţia lui D' Hainaut, un modul didactic poate fi structurat în trei părţi distincte prin finalităţi, funcţiuni şi faze:

1) Sistemul de intrare în modul:

● cataloage de specificaţie, în care sunt enumerate subiectele vizate, nivelul de accesibilitate al modulului, cunoştinţele anterioare necesare şi poziţia modulului în diversele itinerarii de formare posibile;

● obiectivele psihocomportamentale vizate;

● pretestul (conceput pentru a evita redundanţa sau pierderea de timp cu parcurgerea unui modul pe care, se presupune că elevul îl stăpâneşte deja prin forme/tipuri de educaţie anterioare; reuşita parţială sau integrală la pretest determină orientarea cursantului spre recuperare parţială sau spre un alt modul);

● testul de intrare (în cazul nesatisfacerii baremelor, cursantul este orientat spre un modul destinat să-i asigure capacităţi pregătitoare sau spre unul proiectat pentru un nivel de competenţă mai puţin ridicat).

2) Corpul modulului format dintr-un ansamblu de submodule cu câte patru componente:

■ introducerea în submodul (enumerarea obiectivelor, furnizarea structuranţilor anteriori care pregătesc învăţarea, traseele opţionale de parcurgere a submodulului);

■ ansamblul situaţiilor de învăţare (lecţii, lecturi, IAO, activităţi de laborator/atelier de creaţie, documentare, vizionarea unui film, etc.);

■ sinteza;

■ proba intermediară care condiţionează admiterea într-un nou submodul, recuperarea parţială sau totală.

3) Sistemul de ieşire.

◆ sinteza generală;

◆ proba terminală (evaluarea atingerii obiectivelor modulului);

◆ recuperarea generală;

◆ recomandări pentru alegerea modulului următor.

6.2.4. Avantaje şi condiţionări:

➲ se racordează obiectivelor învăţării permanente;

➲ se permite articularea educaţiei formale şi nonformale;

➲ facilitează actualizarea permanentă a conţinuturilor de însuşit;

➲ este o "strategie a reuşitei", opusă rigidităţii structurilor şi programelor tradiţionale ce ofereau trasee curriculare unice;

➲ fiecare modul se poate articula cu uşurinţă altor module, într-o structură optimă pentru o situaţie dată;

➲ elimină sau reduce redundanţa;

➲ acoperă lacunele sau omisiunile;

➲ asigură liantul între învăţare, corecţie, specializare;

➲ se pretează cu uşurinţă transpunerii în limbaje de programare pe

calculator;

⊃ deschide posibilităţi largi aporturilor interdisciplinare;

⊃ permite individualizarea învăţării, oferind o paletă de alternative de cursuri pentru aceeaşi temă;

⊃ se integrează în toate structurile învăţământului;

⊃ reprezintă un releu al democratizării învăţământului; modulele didactice cu conţinut transcultural pot fi distribuite în toate regiunile globului.

⊃ costul şi timpul elaborării unui modul didactic sunt considerabile, necesitând o vastă muncă de cooperare între experţi din diferite arii curriculare, psihopedagogi, epistemologi, etc;

⊃ necesită timp pentru experimentare şi aplicare firească în şcoală, fără şocuri şi discontinuităţi;

⊃ sensibilizarea şi formarea conceptorilor, a educatorilor practicieni şi educaţilor;

⊃ modularizarea are încă statut de inovaţie în practica educaţională curentă şi ca atare, se confruntă cu rezistenţe de ordin administrativ;

⊃ opozabilitatea părinţilor care, fideli formelor tradiţionale de învăţare, percep modularizarea ca o modalitate de instruire lipsită de rigoare, ce poate mări riscul la examenele convenţionale de admitere în ciclurile superioare (26).

7. Abordarea integrată a disciplinelor

7.1. Concepţie

Predarea integrată a disciplinelor este o strategie de organizare interdisciplinară nu numai a conţinuturilor, ci şi a întregii experienţe de predare-învăţare. Teoretic se fundamentează pe unitatea funciară a demersurilor ştiinţifice, ca lărgire continuă a limitelor cunoaşterii umane, şi pe procesul de învăţare în primele faze ale ontogenezei, pe tendinţa naturală către abordarea globală a realităţii. În multe ţări se practică învăţarea în manieră integrată a disciplinelor în şcoala primară şi chiar în treapta I de liceu. "Noţiunea de integrare a predării ştiinţelor este fundată pe postulatele conexe că universul prezintă o unitate intrinsecă şi că ştiinţa-tentativă de explicare a lumii naturale - oferă în obiectivele, conţinutul şi demersurile sale o unitate ce transcende divergenţele de limbaj sau de formă ale diverselor ştiinţe" (27).

7.2. Modalităţi de integrare a disciplinelor

Preocupările teoretice şi proiectele experimentale de până acum au condus la identificarea unor criterii pentru selecţia conţinuturilor programelor de predare integrată a disciplinelor de învăţământ. Cele mai frecvente modalităţi de integrare rezultate prin operarea acestor criterii sunt următoarele:

"1. Integrarea ansamblului cunoştinţelor în jurul unui pol:

– **pol ştiinţific:** schemele conceptuale ale ştiinţei, metodele de anchetă

ştiinţifică, natura ştiinţei;

pol practic: aplicaţii (având adesea legătură cu o carieră profesională), aspecte referitoare le mediul ambiant, fenomene familiale;

pol personal: aspecte referitoare la formarea conştiinţei ştiinţifice de sine;

pol referitor la societate: aspecte istorice, tehnologie, probleme ale societăţii, natura umanităţii."

2. Integrarea prin lecţie, care se constituie ca un ansamblu suplu de lecţii, fiecare lecţie fiind organizată conform unei scheme integrative care are următoarea structură: noţiuni esenţiale ale ştiinţei, metode specifice ştiinţei, fenomene naturale sau sociale ce decurg, probleme permanente.

3. Recombinarea elementelor unor programe distincte.

4. Integrarea în jurul unor activităţi fundamentale.

5. Integrarea în jurul unei singure discipline. (28, p. 38)

Organizarea integrată a conţinuturilor poate schimba actuala organizare a sistemului de învăţământ, axată pe "juxtapuneri de cicluri, de trepte şi de tipuri de educaţie ce corespund unor finalităţi sociale sau unor concepţii pedagogice foarte diferite, dar nearticulate într-un sistem" (29, p. 229). Un curriculum centrat pe nevoile, posibilităţile şi ritmurile, pe rolurile şi demersurile celui ce învaţă, considerat în unicitatea sa, ar putea reprezenta cadrul integrator care s-ar substitui curriculum-ului centrat pe disciplinele tradiţionale.

8. Aspecte pedagogice ale interadaptării dintre conţinuturi şi învăţarea asisată de calculator (I. A. O.)

8.1. Calculatorul, de la mijloc de instruire la strategie de proiectare şi realizare a mediului de învăţare

8.1.1. Instruirea programată clasică

Preistoria I.A.O. este reprezentată de psihopedagogii conceptori ai primelor "maşini de instruire" mecanice sau electromecanice cu programe realizate pe benzi da hârtie, cartele perforate, pelicule de film, etc., care foloseau acelaşi tip de programare cu cele din manualele şi caietele pentru instruirea programată. Inovarea introdusă de ei în învăţământ se fundamenta teoretic pe natura învăţării umane, autoreglabile cu ajutorul informării inverse, adică printr-un lanţ de legături reactive proiectate didactic, care exclud pe cele anterioare dacă precedentele nu au fost conduse, sau rezolvate cu precizie. Avansarea elevului într-un subiect programat era determinată de un algoritm de predare, de o pre-elaborare strictă a traseului de urmat, axată pe următoarele principii:

- Fracţionarea informaţiei sau a temei da învăţat în "paşi mici", accesibili şi în succesiune logică, vizând un progres gradat. În general, o fracţie sau cuantă de predat se compunea dintr-o parte informativă şi un exerciţiu explicativ sau o probă de control.
- Întărirea imediată şi continuă a cunoştinţelor prin verificare.

➪ Principiul participării active; elevului i se solicită, după fiecare sarcină de învăţare în parte, o reacţie de răspuns.

➪ Respectarea ritmului individual de lucru.

Principalele tipuri de programare sunt:

➪ **programarea lineară** sau cu răspunsuri construite, iniţiată de B.F. Skinner. Este concepută în secvenţe mici de studiu având în componenţă: informaţia nouă, tema de rezolvat (exerciţii şi aplicaţii), situaţia de muncă independentă pentru construirea răspunsului şi în cazul unui răspuns incorect, compararea acestuia cu cel aşteptat, urmată de informaţia suplimentară, ş.a.m.d. Simplitatea şi univocitatea traseului curricular propus elevului a atras acestei variante numele de "dialogul surzilor".

➪ **programarea ramificată** sau cu răspuns la alegere din mai multe variante, elaborată de N. Crowder. Secvenţele relativ mai mari sunt compuse din: informaţie, tema de rezolvat, munca independentă, alegerea răspunsului corect şi aceeaşi bifurcare a traseului, în cazul reuşitei, către un nou pas iar în urma unei alegeri greşite, către informaţia suplimentară şi reluarea recuperatoare a traseului.

➪ **programarea combinată,** care presupune atât răspunsuri construite cât şi la alegere din mai multe posibilităţi diferenţiate prin corectitudine, grade de precizie, de elaborare, etc.

Noua concepţie a instruirii programate este elaborată din perspectiva teoriei generale a sistemelor dinamice cu comandă şi control. Aplicând cibernetica în modelarea şi analiza procesului pedagogic, instruirea programată a deschis calea concepţiei pedagogice către învăţarea asistată de ordinator.

8.1.2. Instruirea asistată de ordinator. Experienţe şi perspective

Necesitatea şi posibilitatea I.A.O. sunt în relaţie directă cu "noile tehnologii informaţionale şi comunicaţionale" (NTIC), caracteristice "societăţii informatizate". Teoria acestei societăţi asertează că spaţiul cosmic se compune din trei elemente, materia, energia şi informaţia şi că omenirea avansează astăzi către schimbări de profunzime, în centrul acţional al cărora vor fi plasate stocarea, difuzarea şi prelucrarea informaţiei. Modelul general al societăţii informatizate delimitează trei faze:

✧ dezvoltarea industriilor producătoare de echipamente informatice;

✧ difuziunea serviciilor informaţionale către alte sfere de activitate umană;

✧ extinderea sistemelor informatice şi la nivelul beneficiarului individual, concomitent cu diversificarea considerabilă a acestor genuri de servicii specializate pe arii economice, sociale, culturale, educaţionale.

Termenii cu care se operează frecvent în creionarea specificului noii societăţi şi în încercările de dimensionare umană a ei sunt: informatică, telematică, robotică, microelectronică, ingineria sistemelor, inteligenţa artificială, ergonomia informaţională, ecologia informaţională, societate antientropică, ştiinţa complexităţii, educocomunicare, etc. "Glosarul de termeni de tehnologie educativă", UNESCO defineşte noile tehnologii informaţionale (NTI) astfel:

"tehnologiile recente, ca ordinatoarele, fibrele optice, sateliţii, videoînregistrările, etc., pentru producerea, stocarea,cercetarea, distribuirea informaţiei sub forma analogică sau numerică". Învăţământul, prin dimensiunea sa prospectivă trebuie să ia în consideraţie importanţa NTIC nu numai în raport cu ceea ce ele permit astăzi, ci şi cu mutaţiile pe care le vor determina în viitor. Pe lângă schimbările vizibile şi relativ superficiale provocate în direcţia facilitării condiţiilor de viaţă, sunt altele, profunde, mai lente, cu efecte subtile şi întârziate, dar deja demarate: modificarea structurii pieţii de muncă, relaţiilor interpersonale, structurii de autoritate şi putere la/în diferite niveluri şi medii, etc.

Sistemul educaţional, reactiv şi proactiv la mutaţiile profunde din mediul sociocultural, trebuie să-l înveţe pe elev să transforme informaţia în cunoaştere. Resursa fundamentală a societăţii va fi nu informaţia brută, ci capacitatea de transinformare, de analiză şi evaluare a informaţiei. În acest sens, abordăm incidenţa dezvoltării NTIC asupra obiectivelor, conţinutului, metodelor învăţământului, asupra formării educatorilor, evaluării procesului şi sistemului educaţional.

Tehnologiile de informare şi comunicare (media) pot fi împărţite în: mijloace de comunicare în masă (radio, televiziunea); informatica (ordinatoarele); noile media (care combină caracteristicile primelor două tipuri, determinând un grad sporit de interactivitate cu utilizatorul) (30, p.122). În acest spaţiu vom aborda sintetic, impactul ultimelor două tipuri de NTIC asupra curriculum-ului şi iniţiativele de politică educaţională aferente (31).

Literatura cu referire la informatizarea mediului educaţional din diverse ţări, în ultimii 15 ani, delimitează cu claritate trei modalităţi de adaptare a curriculum-ului, diferenţiate prin nivelul de complexitate al obiectivelor instrucţionale şi gradul de valorificare pedagogică a posibilităţilor oferite de ordinator.

- Introducerea cursurilor de iniţiere/formare în informatică, cu statut de disciplină distinctă în planurile de învăţământ.
- Demersurile de conştientizare a educaţilor şi educatorilor practicieni specializaţi în toate ariile curriculare (nu numai în ştiinţele "exacte"), în legătură cu avantajele utilizării calculatorului:
  - ❑ posibilitatea de a furniza rapid şi corect un volum mare de informaţii, într-o manieră sistematizată, devenind un veritabil "accelerator pedagogic";
  - ❑ capacitatea de a furniza informaţii la cerere, individualizat;
  - ❑ posibilitatea individualizării reale şi complete a învăţării;
  - ❑ eliberarea profesorului de sarcinile banale, de uzură, cronofage (chestionarea elevului şi identificarea lacunelor, realizarea unor activităţi de recapitulare, etc.) în favoarea alocării eforturilor profesionale către rolul de ghid şi animator al experienţelor de învăţare, de "formator de atitudini superioare şi calităţi inteletuale"(32, p.242-244).
- Valorificarea calculatorului nu numai ca mijloc didactic performant, dar şi ca strategie de proiectare şi desfăşurare a activităţii curriculare în toată complexitatea sa.

Aceste modalităţi au apărut, dar nu s-au înlăturat succesiv. Teoretic, coexistenţa lor este perfect utilă şi posibilă. În practica şcolară, aflată în tranziţie multidimensională (reconsiderarea obiectivelor şi surselor curriculare, formarea cadrelor didactice, dotarea cu ordinatoare şi soft instrucţional, etc.) de la mediul tradiţional, la cel informatizat, interrelaţia lor nu este întotdeauna axată pe complementaritate şi intersusţinere, generând frecvent obstacole, în special pentru dezvoltarea celei de-a treia modalităţi, reprezentată prin IAO.

✘ "obstacolul fizic", determinat de crearea şi conceperea laboratoarelor sau cabinetelor de informatică, ca loc de desfăşurare exclusivă a orelor de informatică sau matematică;

✘ "obstacolul mental", sau larg răspândita imagine a calculatorului, ca proprietate da drept a profesorului de matematică sau specialist în informatică, ca mijloc didactic ţinut sub cheie, la care se obţine accesul prin riguroase planificări în timp. Împiedicarea "difuziunii fizice" în mediul cotidian al clasei, determină încetinirea "difuziunii mentale" a calculatorului în organizarea conţinuturilor, adaptarea metodelor de predare şi evaluare, descurajarea profesorilor de la celelalte specialităţi;

✘ "obstacolul de asistenţă tehnică", dacă ordinatorul ar fi o realitate a mediului cotidian al clasei, la dispoziţia tuturor profesorilor (fără pregătire specială/suficientă în IAO), s-ar impune necesitatea asistenţei tehnice, asigurate de un "profesor asistent" de informatică. Acesta ar trebui să aibă un rol triplu: să ofere asistenţă tehnică, să formeze profesorii şi elevii pentru utilizarea calculatorului, să acorde consiliere informatică în conceperea, aplicarea şi evaluarea software (33, p.59).

Analizând prin operatorul "timp", impactul calculatorului în învăţământ, B. Sendov delimitează "trei valuri" (34).

① în prima etapă, computerul a intrat în şcoală ca virtual facilitator educaţional, în continuarea retroproiectorului, magnetofonului, etc. şi s-a impus cu timpul ca obiect de studiu în sine, ca disciplină cu statut opţional sau obligatoriu;

② în a doua etapă, cea a IAO clasice, valorificarea ordinatorului s-a lărgit prin interpretarea acestuia ca resursă educaţională cu potenţial mare în toate ariile curriculare. J.J. Wellington, expert britanic în problematica informatizării învăţământului (35) consideră că cele mai multe licee din ţările dezvoltate ale Europei "plutesc cu siguranţă pe acest val". Deşi s-au făcut progrese mari faţă de metodologia iniţială a instruirii programate, ajungându-se la un nivel de complexitate considerabil al formelor de afişare şi a regulilor de analiză a răspunsurilor celui ce învaţă, cea mai mare parte a sistemelor de IAO curente este bazată pe clişee, pe reacţii programate în prealabil ca specificaţie algoritmică: se prezintă un text sau o imagine, se dă o probă, se aşteaptă un răspuns, se face analiza acestuia şi în urma rezultatului este selectată o nouă imagine. Criticabil, rezultatul nu este decât "substituirea foarte scumpă a unei cărţi" (36, p.74).

③ a treia etapă, mai mult ipotetică decât reală, prefigurează o influenţă mai substanţială a NTIC, ca "sistem de învăţare", ce va determina modificări în definirea obiectivelor educaţionale, reorganizarea conţinuturilor, în manieră

interdisciplinară, integrată, modulară, adaptarea metodologică pe continuum-ul predare-învăţare-evaluare, reinterpretarea relaţiei profesor-elev, redimensionarea competenţelor profesorului şi chiar o nouă filosofie şi deontologie a profesiei.
I. Mackintosh (37) şi S.Papert (38) condiţionează apariţia acestei etape de penetrarea în învăţământ a "ordinatoarelor şi sistemelor informaţionale performante" şi respectiv, "a ideilor puternice", a programelor complexe, foarte interractive, scrise în limbaje declarative, specifice sistemelor expert apărute la începutul anilor '80, numite şi sisteme ale generaţiei a 5-a de ordinatoare. Aplicarea rezultatelor cercetării din domeniul inteligenţei artificiale la dezvoltarea de programe de instruire a determinat evoluţii în domeniul IAO, conducând la apariţia unui nou acronim, ICAI (Intelligent Computer Assisted Instruction).

Un sistem expert se compune din:

- baza de cunoştinţe, sub formă cât mai apropiată de câmpul real, natural de aplicaţii,
- structura de soluţionare a problemelor sau un program gazdă,
- interfaţa interactivă utilizator-calculator (39). În ansamblu el reprezintă un sistem de programe care stochează şi acumulează "elemente de cunoaştere" sau cunoştinţele şi abilităţile experţilor umani într-un domeniu specific, inferează concluzii din această cunoaştere, încercând reproducerea comportamentelor experţilor în rezolvarea de probleme şi oferă soluţii la situaţiile concrete ale domeniului.

Caracteristicile departajante de IAO, în varianta clasică şi avantajele scrierii de sisteme expert în învăţământ sunt:

- ◆ toate cunoştinţele sunt explicite;
- ◆ poate judeca cu date probabilistice, nesigure; încearcă să simuleze gândirea umană, accentuând raţionamentul calitativ;
- ◆ explică propria linie de raţionament într-un mod inteligibil şi pentru un nespecialist în informatică. Permite să fie chestionat sau justifică la cerere, cum a ajuns la o anumită concluzie, de ce nu acceptă o altă ipoteză, etc. Faptul că reproduce mersul inferenţelor şi că este capabil să recunoască o greşeală şi să o corijeze, este de o importanţă deosebită pentru procesul pedagogic şi pentru cercetarea din psihologia cognitivă: sistemele expert favorizează "învăţarea învăţării", sunt capabile nu numai să se adapteze la elev şi să-l înveţe metode de lucru şi de soluţionare de probleme, ci şi să detecteze ce anume a "declanşat facultăţile de înţelegere şi asimilare"(40);
- ◆ poate fi ameliorat continuu, este extensibil sau "programat să crească".

Transferul de cunoaştere şi savoir faire de la expertul uman în sistemul expert presupune **extragerea şi achiziţia (transpunerea) de cunoştinţe** într-o formă reprezentabilă pentru încorporarea în sistemele expert şi este făcută de "inginerii de cunoştinţe"(nou status profesional). **Metodele** structurate pentru extragerea cunoştinţelor ţin cont de faptul că experţii au de regulă un comportament cognitiv preponderent performativ şi nu explicativ, neputând relata analitic regulile

după care lucrează (se afirmă că inginerul de cunoştinţe descoperă cunoaşterea implicită şi o transformă în cunoaştere explicită):

⁂ **analiza de caz** - experţii sunt solicitaţi să comenteze modalitatea în care au rezolvat diferite probleme sau cazuri. Uneori se cere mai multor specialişti să relateze aceleaşi cazuri şi se compară căile de soluţionare;

⁂ **analiza protocoalelor de observaţie** a comportamentelor experţilor;

⁂ **analiza incidentului critic** - experţii sunt solicitaţi să dezbată cazuri interesante, dificile, memorabile, umoristice. Se obţin astfel date valoroase, care pot fi eludate în relatările de tip formal;

⁂ **comentariile** - autorelatarea fluenă a acţiunilor întreprinse de expert;

⁂ **lucrul expertului cu un prototip al sistemului.** (41, p.35)

În ultimul timp, în zona de intersecţie dintre sistemele expert şi educaţie, au apărut preocupări în legătură cu programele ICAI, definite prin următoarele caracteristici relevante pentru pedagogie:

❑ sunt capabile de dialog cu iniţiativă mixtă, elev-calculator; adresând şi răspunzând la întrebări, calculatorul dezvăluie interactiv conţinutul reţelei sale semantice.

❑ prin rularea unui program cu iniţiativă mixtă se realizează sesiuni de instruire puternic interactive, asemănătoare conversaţiilor dinre cei mai competenţi profesori şi cei mai motivaţi elevi;

❑ se foloseşte limbajul natural, fără precondiţia de a da răspunsuri scurte;

❑ ambii participanţi pot pune întrebări în orice moment;

❑ subiectul de conversaţie poate fi schimbat la iniţiativa fiecăruia dintre participanţi, doar prin instituirea unui număr redus de convenţii;

❑ programele ICAI au capacitatea de a învăţa, sunt "automodificatoare" şi adaptative, reuşind să-şi schimbe comportarea da predare în funcţie de comportamentul elevului. **Componentele** unui sistem inteligent de instruire sau de "comunicare a cunoaşterii" (42, p.7) nu se constituie neapărat în unităţi separate ale programului, deşi au funcţii distincte:

⧫ **mediul de instruire,** în care elevul este antrenat prin interacţiunea sa cu calculatorul, se realizează în principal, prin organizarea cunoştinţelor în vederea asimilării cu ajutorul a trei metode didactice - simulările, învăţarea prin descoperire şi jocurile;

⧫ **modelul expertului,** este o reprezentare succintă a scopurilor învăţării şi este elaborat prin demersuri de tip "black box" (conceptualizare fără explicarea elementelor de cunoaştere şi de raţionament), de tip "sistem expert" (reprezentarea explicită a expertizei domeniului), de tip "model cognitiv" (calea optimă pentru psihopedagogie, constând în reprezentarea cognitivă a expertizei domeniului "pentru a dezvolta efectiv o simulare a rezolvării umane de probleme într-un domeniu în care cunoaşterea este descompusă în componente semnificative din punct de vedere uman şi folosite într-un mod specific omului") (43, p.21-53). Modelul expertului are funcţie normativă (standard pentru evaluarea performanţei elevului), funcţie documentară (resursă de cunoaştere) şi funcţie acţională (adoptă comportamentul acţional al unui expert uman);

modelul elevului, formalizat ca un construct cu patru componente: P - procedurile, operaţiile de cunoaştere; C - cunoaşterea conceptuală, schemele, reţelele de cunoaştere si alte structuri de date; T - caracteristicile individuale ale elevului (orice informaţie despre caracteristicile psihofizice ale unui elev, ajută programul să decidă asupra modalităţilor concrete de individualizare a interacţiunii); H - istoria evoluţiei elevului, de exemplu transcrierea evenimentelor esenţiale ale sesiunii de lucru. Funcţiile acestui model sunt: **corectivă** (elimină erorile din P şi C), **strategică** (iniţiază schimbări semnificative în strategia tutorială), **diagnostică** (evaluarea funcţiei corective), **predictivă** (prognostichează răspunsul probabil al elevului la acţiunile tutoriale), **de evaluare** distinctă a asimilării fiecărui element din secvenţa de elemente de cunoaştere propusă.

Un "generator de probleme tutoriale" analizează "modelul elevului" pentru a proiecta traseul instruirii. Există mai multe căi de selecţie a temelor: ❶ aleatoare; ❷ aplicarea unor reguli euristice pentru determinarea unei teme dintr-un set de alternative posibile, în acord cu nivelul elevului; ❸ elaborarea şi consultarea unui ghid curricular pentru introducerea de noi teme în programă sau pentru dezvoltarea celor vechi, în funcţie de atingerea de către elev a unei subreţele de scopuri concepută special pentru subiectele suplimentare. Calitatea interfeţei calculator-elev poate fi evaluată pedagogic după următoarele criterii:

✦ eficienţa (timpul de aşteptare a elevului pentru interpretarea răspunsului său de către calculator trebuie să fie cât mai mic);

✦ adaptabilitatea (adaptarea cu o gamă largă de modalităţi de exprimare a aceloraşi idei din partea elevului);

✦ robusteţea faţă de ambiguităţi (forţa de comunicare creşte dacă se presupun interfeţe contextuale din partea interlocutorilor).

Considerarea de către educatorii români, a celei de-a treia etape, a tendinţelor şi implicaţiilor psihopedagogice şi tehnologice ale sale, este o premisă pentru evitarea reluării întregului drum parcurs pe linia informatizării, de sistemele de învăţământ din ţările dezvoltate şi deci, a rămânerii în continuare în urma acestora. Sincronizarea cu cei mai înaintaţi presupune teoretic, calibrarea eforturilor de logistică pedagogică şi financiare, nu doar prin standardele de refacere/recuperare a etapelor deja depăşite în lume, ci şi în acord cu etapa de viitor. Concret, printr-un calcul de eficienţă economică în timp mai lung, aceasta înseamnă evitarea investiţiilor în echipamente electronice şi soft instrucţional de slabă calitate şi pre-formarea cadrelor didactice în IAO şi ICAI la nivelul succesual în lume.

Dezvoltarea NTIC are o incidenţă însemnată asupra organizării conţinuturilor educaţionale şi a curriculum-ului în general. Această nouă realitate se reflectă în politica educaţională a numeroase state, în special prin adoptarea unor programe naţionale de informatizare a învăţământului, în modalităţi şi rate de timp specifice fiecărui nivel şi profil de şcolarizare. Problematica majorităţii rapoartelor se centrează pe următoarele registre: precizarea noilor concepte legate de introducerea NTIC în şcoală, în accepţiunea adoptată de fiecare sistem de învăţământ, adaptările majore din sfera conţinuturilor şi metodelor educaţionale,

proiectele de finanţare pe termen scurt şi lung, de implicare a altor departamente şi organizaţii guvernamentale şi nonguvernamentale în susţinerea planurilor de informatizare a învăţământului, politica şi formele de motivare iniţială a cadrelor didactice, cercetarea pedagogică în domeniu. Se remarcă tendinţa de abordare integrată a acestei problematici, ca modalitate optimă pentru asigurarea continuumului formare permanentă (cadre didactice şi elevi) - achiziţionarea NTIC şi dezvoltare de soft instrucţional adaptat - cercetare pedagogică şi inovare.

NOTE ŞI REFERINŢE

1. J. Dewey, (1902) *The child and curriculum,* Chicago, University of Chicago Press.

2. Citat preluat din L.D. 'Hainaut (coord.), 1981, *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, EDP, Bucureşti.

3. C.V. Good, (1959,1973), *Dictionary of education*, ed.II. III, Mc.Grow-Hill, New York.

4. Raport UNESCO -Institutul de cercetare a educaţiei, Hamburg, 1990, citat preluat din S.Rassekh & G. Văideanu, (1987), *Les contenus de l'education. Perspectives mondiales.*

5. P.W.Jackson (ed.), 1992, *Handbook of research on curriculum : a project of the American Educational Research Association.*

6. L.Cremin, 1971, *Curriculum-making in the United States*, Teachers College Record,73 (2).

7. G.Văideanu, 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, colecţia "Idei contemporane", Bucureşti.

8. Idem.

9. Capitolul "Indicateurs generaux de prtinence des contenus" din S.Rassekh & G.Văideanu, op.cit.,4.

10. J.I. Goodlad & Su Zhixin, 1992, capitolul "Organization of the curriculum" din op.cit., 5.

11. Sinteză din: UNESCO,1986, "Interdisciplinaritateaşi ştiinţele umane", colecţia "Idei contemporane", Bucureşti, Raport UNESCO,1985, *Interdisciplinarité. Coherence et Equilibre des contenus de l'enseignement general,* Paris şi Simpozion, 1983, "Stefan Obdobleja", Iaşi.

12. G.Gozzer,1983, rev.*Perspectives* nr.3.

13. G.Văideanu, op.cit.7.

14. UNESCO,1986, *Interdisciplinaritatea şi ştiinţele umane*, colecţia "Idei contemporane", Bucureşti.

15. op.cit.,2.

16. op.cit.,14.
17. idem.
18. op.cit.,7.
19. op.cit.,2.
20. L.D 'Hainaut,1972, "Une conception modulaire de l'education", rev. *Education et culture*, nr.2.
21. I.Neacşu,1983, "Învăţământul modular - strategie integrată în abordarea interdisciplinară a învăţământului", *Revista de pedagogie*, nr.3.
22. Ne referim în special la articolele publicate în *Revista de pedagogie*, sub semnăturile: I.Neacşu (3,10/1983), M.Maliţa (6/1987) şi la studiul "Modularitate şi interdisciplinaritate în proiectarea conţinutului Învăţământului superior", din vol. *Învăţământ, producţie, cercetare* (coord. I.Vlăsceanu), EDP,1981.
23. op.cit.,2.
24. op.cit.,2.
25. op.cit.,2.
26. D.Petry.1988, *Aproche modulaire pour l'éducation technique*, UNESCO.
27. A.Baez,1977, *L'innovation dans l'enseignement des sciences; synthese mondiale*, UNESCO.
28. E.Păun, 1991, "Inovaţii în organizarea conţinuturilor predării şi învăţării", în *Revista de pedagogie*, nr.4.
29. op.cit.,2.
30. *Conférence permanente des ministres Europeens de l'éducation*, 1989, Rapports nationaux: "La société de l'information - Un défi pour les politiques de l'education?", Strasbourg.
31. Analiză pe baza Rapoartelor naţionale: "Computer education and the curriculum" apărute în *Journal of curriculum studies*, 1990, vol.22.
32. op.cit.,7.
33. D.Noveanu, 1991,"Aplicaţii ale sistemelor expert în educaţie (I)", în *Revista de pedagogie*, nr.11.
34. B.Sendov, 1986, *The second wave: problems of computer education* (Chichester: Ellis Horwood).
35. J.J.Wellington, 1989, *Education for employment: the place of information technology* (Windsor: NFER-Nelson).
36. J.G.Kemeny, 1972, din art, D.Noveanu,1991,"Aplicaţii ale sistemelor expert în educaţie (II)", *Revista de pedagogie*, nr.12.
37. I.Mackintosh, 1986, *Sunrise Europe: The dynamics of information technology* (Oxford: Basil Blackwell).
38. S. Papert,1980, *Mindstorms* (Brighton: Harvester Press).
39. Structura sistemului expert, după M. Maliţa,1987, în *Revista de pedagogie*, nr.9.
40. M. Felden,1987, *Le songe de Minerve. Le cerveau et les sciences de l'artificiel*, Lieu Commun/Sciences.
41. art.cit.,33.
42. E.Wenger,1987, *Artificial intelligence and tutoring systems*, în vol.Ercoli & Lewis (edits.) defineşte comunicarea cunoaşterii ca fiind abilitatea de a provoca şi/sau susţine achiziţia cunoştinţelor unei persoane de către o altă persoană cu ajutorul unui set restrâns de operaţii.
43. J.R.Anderson, 1988, *The expert module*, în art.cit., 36.

NORMATIVITATEA ACTIVITĂȚII ȘCOLARE
(Principiile procesului de învățământ)

Ioan Grigoraș

Activitatea de învăţământ se desfăşoară pe baza unor norme; ea are loc în condiţiile unei ordini reglate de norme ştiinţifico-pedagogice, etico-juridice, metodologice şi praxiologice etc. În subsistemul normativ al învăţământului se includ şi cerinţele cu caracter de principiu ale acestuia. Normativitatea activităţii didactice include legi, norme juridice (norme constituţionale, legea învăţământului, statutul cadrelor didactice, alte norme cu caracter juridic), principii docimologice ori ale evaluării, principii ale educaţiei intelectuale, morale, estetice, principii ale instruirii programate etc. Un loc aparte îl ocupă **principiile procesului de învăţământ.**

1. Conceptul de principiu al procesului de învăţământ

Întrucât didactica este ştiinţa (teoria) procesului de învăţământ, principiile acestuia se mai numesc şi **principii didactice.**

În învăţământ, noţiunea de principiu exprimă aceleaşi sensuri generale ale principiului ("început" sau "origine", element constitutiv esenţial", "fundament", "conducător") însă adaptate specificului activităţii didactice. Acest principiu afirmă **cerinţe pedagogice** esenţiale, care întemeiază şi defineşte semnificativ învăţământul ca **proces,** ca **activitate specifică instructiv educativă,** cu rol conducător în comportamentul didactic, în raporturile de comunicare pedagogică dintre profesor sau învăţător şi elevi. Fără respectul, fără traducerea principiilor didactice în activitatea de predare, învăţare şi evaluare, nu se poate concepe o

activitate de învăţământ, cu atât mai puţin una ştiinţific originată, fundamentată şi direcţionată. Esenţialitatea principiului decurge din **caracterul legic** al cerinţei ce o impune activităţii de învăţământ. "Principiul este expresia ... legităţii în acţiune". (9, p.88) Principiile didactice stau la baza **normelor** şi **regulilor** care favorizează împlinirea scopurilor educaţiei prin intermediul conţinuturilor învăţământului, adecvate la condiţiile învăţării, la situaţiile şcolare.

Principiile învăţământului funcţionează ca idei de bază, orientative care ghidează activitatea didactică a profesorului sau a învăţătorului, ajutându-l să facă din predare mijlocitoarea şi stimulentul învăţării. Au o valoare procedurală, detaliindu-se prin norme ori reguli de acţiune, determinând o anumită ordine a actelor predării şi învăţării. Pentru atare motive principiile didactice pot fi socotite şi "categorii metodologige", având "menirea de a fi **puncte de reper orientative şi normative** pentru acţiunea corelată a tuturor laturilor procesului de învăţământ. Aceste principii asigură, dacă sunt respectate, eficienţa acţiunii de modelare a personalităţii elevului, în conformitate cu scopurile educaţiei" (9, p.90) (s.ns). Alţi autori le numesc direct, norme generale ale activităţii instructiv-educative. V.Okon afirmă, că "normele generale de activitate didactică, care precizează cum anume să se transpună în viaţă scopurile didactice, poartă denumirea de principii didactice". (6, p.144) Evident, sensul de **norme generale** pentru principii, se poate justifica prin accepţiunea de "conducător" a principiului, ceea ce poate însemna şi de **normă a normelor**, de **reper normativ**, în fine şi pentru faptul că finalitatea practica (acţională) a principiilor este mijlocită de norme ori reguli. Altfel, în forma sa generală principiul este o **cerinţă** (unii folosesc termenul de teză) care presupune normativitatea activităţii didactice. Ideeea de normativitate este presupusă şi de **necesitatea**, de **obligativitatea** lor, urmare a esenţialităţii lor pentru procesul de învăţământ. Profesorul le aplică în funcţie de nevoile concrete ale procesului didactic fie separat, fie combinat, fie specific, fie prin interacţiuni multiple. Pentru concretizarea principiilor, ca să le facă realizabile, el recurge la normare. Activitatea de învăţământ dispune de un subsistem de principii didactice:

- Principiul participării conştiente şi active a elevilor în activitatea de predare-învăţare;
- Principiul caracterului intuitiv al învăţământului (principiul intuiţiei);
- Principiul legării teoriei de practică;
- Principiul învăţământului sistematic şi continuu;
- Principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor;
- Principiul accesibilităţii şi individualizării învăţământului;
- Principiul asigurării conexiunii inverse în procesul de învăţământ.

Promovând fiecare cerinţe fundamentale specifice, acestea devin realizabile prin intermediul cerinţelor normative concretizate, al normelor care ordonează didactic desfăşurarea conţinuturilor, a metodelor, mijloacelor şi formelor de

asigurare şi desfăşurare a învăţământului, răspunzând condiţiilor pedagogice de realizare a obiectivelor instructiv-educative. Principiile, numite mai sus, sunt valabile pentru întregul proces de învăţământ, folosind predării şi învăţării, într-un sistem unitar de muncă, tuturor disciplinelor. În acelaşi timp se pot distinge şi promova unele principii proprii pentru predarea unei anumite discipline care ţin de specificul ei. Ele folosesc la elaborarea şi orânduirea planurilor, ale programelor de învăţământ şi ale manualelor şcolare, în proiectarea, în organizarea şi desfăşurarea lecţiilor şi ale altor forme de instruire şi educare.

2. Fundamentarea psihopedagogică a principiilor didactice

Sensul "fundamentării" se cere considerat sub mai multe aspecte:

❑ însăşi formularea lor de principiu (a principiilor procesului de învăţământ) (vezi paragraful anterior), exprimă exigenţe de ordin psihopedagogic: acelea ale favorizării randamentului învăţării de participarea conştientă şi activă a elevilor la procesul didactic, de sistematizarea conţinuturilor pe bază de criterii pedagogice, de posibilităţile pe care treptele de vârstă şi particularităţile individuale le oferă pentru accesibilitatea elevilor etc.; acelea în care traducerea normată concret a principiilor presupune respectarea a numeroase cerinţe psihopedagogice; normele, care traduc principiile, sunt norme de psihologie sau pedagogia învăţării; ele reprezintă criteriile de ordin psihopedagogic care ordonează activitatea instructivă ca proces şcolar pedagogic, ca proces de învăţământ ştiinţific organizat şi desfăşurat. Aşadar, normele de principiu ale procesului de învăţământ sunt ştiinţifice nu numai pentru că pornesc de la cerinţele de principiu, ci şi pentru că şi în eleborările lor adaugă exigenţe psihopedagogice determinate; în al treilea rând, fundamentarea psihopedagogică priveşte procesul însuşi al aplicării practice a principiilor prin normele care le traduc. Înseşi normele solicită adaptări la **situaţiile predării învăţării,** care depind de personalitatea profesorului sau a învăţătorului, de creativitatea, de iniţiativele competente ale acestora.

În toate cazurile, "fundamentarea" principiilor condiţionează caracterul optim al procesului didactic, bunele rezultate ale comunicării pedagogice între profesor şi elevi. Încât, profesorul nu are numai de respectat principii şi norme, ci şi datoria de a le adapta la situaţiile privind evoluţia şcolară a elevului, de a le aplica creator. Aceasta este cerinţa psihipedagogică supremă de a lucra cu elevii pe bază de principii şi norme. Creativitatea şi iniţiativele nu înseamnă abandonarea principiilor, ci, dimportivă asigurarea respectului lor superior. Principiile rămân linie strategică, diriguitoare în procesul de învăţământ şi aceasta nu numai la nivelul lecţiilor, ci şi la dimensiunile întregului timp şi spaţiu al învăţării didsciplinei ori chiar al întregului proces şcolar.

3. Sistemul principiilor procesului de învăţământ

a) Principiul corelării învăţării teoretice cu învăţarea practică.

Unul din principiile învăţământului cere să fie recunoscut în unitatea sa teoretică şi practică, şi să nu fie considerat ca ceva în sine, ci prin legătura cu viaţa şi cu activitatea practică. Deşi de importanţă esenţială, numai ca activitate de învăţare teoretică, învăţământul este incomplet şi insuficient. Azi mai mult ca oricând se ştie că a învăţa nu înseamnă **numai a învăţa să ştii,** ci şi **a învăţa să fii, a învăţa să devii;** a învăţa înseamnă, deci, şi **a-ţi însuşi comportamente practice.** Finalitatea modelelor teretice ale învăţării sunt de ordin compornamental, aplicativ şi practic. Soluţiile teoretice ale învăţării sunt de ordin compornamental, aplicativ şi practic. Soluţiile teoretice ale învătării au ca sens pregătirea omului să poată rezolva problemele ce se ivesc în diferitele situaţii ale vieţii şi activităţii sale, ale progresării fiinţei umane, a personalităţii. A învăţa înseamnă a dobândi nu numai comportamente teoretice, ci şi mijloace pentru surmontarea obstacolelor şi dificultăţilor de ordin practic.

Într-un sens cuprinzător corelarea **teoretic-practic,** în învăţare, este cerută de **orientarea şi conducerea de conştiinţă a conduitei.** Toate educaţiile au semnificaţii şi funcţii specifice în acest sens. Omul este cu atât mai favorizat să fiinţeze practic cu cât conştiinţa sa este mai înzestrată ştiinţific, cultural (cultivată), în acelaşi timp, pregătirea sa teoretică dobândeşte cu atât mai multă semnificaţie operativă cu cât ea este aptă să coordoneze comportamentul, să rezolve teoretic problemele pe care practic le finalizează conduita. Corelarea învăţării teoretice cu învătarea practică nu poate însemna o integrare care să atingă valoarea uneia sau alteia din cele două dimensiuni ale învăţării. Ea nu poate avea alt sens decât pregătirea omului pentru a ridica practica la nivelul civilizaţiei, a conduitei, la nivelul exigentelor culturii, ştiinţei, valorilor şi normelor, a ridica actele muncii şi ale profesiunii la nivelul abilităţilor de utilizare a mijloacelor moderne, cu efecte superioare în creerea şi producerea valorilor.

Aplicarea acestui principiu este mijlocită de numeroase norme didactice:

Lecţiile să fie prevăzute şi cu **obiective practice** (psihomotorii), să fie proiectate, împlinind **modele aplicative, experimentări, transpuneri** în practică, **confirmări** şi **exemplificări, exersări** şi **fixări prin acte sub formă de deprinderi,** în general habitudini. Profesorul sau învăţătorul trebuie să pregătească şi să desfăşoare cu elevii **situaţii ale învăţării practice,** comportări în situaţie. Corelarea teoretic-practic în învăţare presupune antrenarea elevilor în munca efectivă, practica în activităţi profesonale, exersări în profesie în care să fie aplicate cunoştinţele teoretice. Corelarea **teoretic-practic în învăţarea** nu este acelaşi lucru cu **corelarea "procesului de învăţământ cu practica". Prima corelare** presupune că învăţarea este programată şi efectiv împlinită, teoretic şi practic, cu **mijloace ştiinţifice şi tehnice moderne ale învăţării,** pe când **cea de a doua** poate sugera

şi ideea că învăţarea este munai teoretică iar practica este un termen din afara învăţării cu care aceasta poate fi corelată. Ca produs al învăţării, **teoria nu se coboară în practică** întrucât corelarea presupune **şi ridicarea practicii, prin învăţare, împreună cu teoria, la nivelul exigenţelor moderne ale dezvoltării lor.** Corelarea teorie cu practica în învăţare, nu se poate accepta azi decât la nivelul dezvoltării contemporane a ştiinţei şi a practicii, tehnicii etc.

b) Principiul învăţământului sistematic şi continuu.

O altă cerinţă cu caracter de principiu pentru învăţământ ca proces, este desfăşurarea lui **sistematică** şi **continuă.** Sistematizarea vizează, în principal, desfăşurarea ordonată logic şi pedagogic a conţinuturilor predării şi învăţării şi priveşte aranjarea succesivă şi orizontală a disciplinelor din planul de învăţământ, programele şcolare, planurile calendaristice, manualele (tratatele, antologiile alte lucrări de studiu), lecţiile şi alte unităţi de predare-învăţare ori numai de învăţare. Sistematizarea vizează întregul proces de învăţământ, corelarea tuturor disciplinelor şi activităţilor de învăţare şi educare. Ea înseamnă ordonarea temelor, în cadrul lor a ideilor, a tipurilor de cunoştinţe, a datelor, actelor, abilităţilor etc. într-o ordine adecvată logicii predării şi învăţării elevilor, impusă nu numai de criteriile cunoaşterii ştiinţifice, ci şi de cele psihopedagogice. Sistematizarea priveşte şi ordinea operaţiilor învăţării, a actelor, a utilizării metodelor, procedeelor şi a mijloacelor învăţării, a tehnicilor de lucru, a formelor şi secvenţelor activităţii didactice. Sistematizarea este opusă haosului, dezordinii, desfăşurărilor la întâmplare, ininteligibile, împrăştiate, încălcite etc. a informaţiei.

Logica sistematizării porneşte de la conturarea disciplinei de învăţământ, de la succesiunea şi înlănţuirea armonioasă a temelor. Noţiunile, principiile şi legităţile cunoaşterii reprezintă puncte nodale în cunoaştere ce intervin într-o progresie care îmbină prelucrat logica cunoaşterii şi aceea a învăţării (pedagogice). În învăţare ca şi în cunoaştere elementele noi le presupun stăpânite şi însuşite pe cele vechi, noţiunile decurg unele din altele, anumite structuri explicate şi înţelese au semnificaţie cognitiv-instructivă pentru altele care le urmează. Succesiunea determinantă şi determinată a elementelor cunoaşterii şi învăţării favorizează şi sintezele superioare, cuprinzătoare în învăţare.

Învăţarea conditionează **sistematizarea** cu **continuitatea: una o presupune pe cealaltă** pentru ca **rezultatele învăţării să se înscrie într-o ordine durabilă a intelectului.** În învăţare, sistematizarea conţinutului, a exerciţiilor, a metodelor şi formelor este insuficientă pentru a dobândi rezultate deosebite dacă nu este întărită şi întreţinută de continuitate. Însăşi învăţarea sistematică are nevoie de continuitatea efortului pentru a aduna şi ordona interior cunoştintele, priceperile, abilităţile. Operaţiile gândirii, ale activităţii intelectuale sunt solicitate în realizarea învăţării sistematice şi continue, pentru ordonarea produselor învăţării în structuri sistemice

şi subsistemice. Ordinea învăţării se interpătrunde, astfel, cu ordinea activităţii care asigură, prin continuitatea învăţării disciplinei, însuşirea ordonării sistematice integrale a conţinutului ei. Acest proces unitar este directionat de urmărirea împlinirii obiectivelor, la rândul lor acestea impunând şi solicitând sistematizarea şi continuitatea învăţării. Aplicarea principiului presupune efortul educatorului de a sistematiza elementele oricărei lecţii şi de a le înscrie logic într-o ordine cuprinzătoare a predării şi învăţării, de a solicita mereu efortul elevilor de a participa şi contribui la sistematizarea cunoştinţelor şi a modalităţilor de lucru, de a solicita efortul pentru rezolvarea unor sarcini continue de învăţare. Actele sistematice se utilizează atât pentru a înlesni înţelegerea dar şi însuşirea legăturilor dintre cunoştinţe, acte, procese etc. Pe de altă parte, sistematizarea într-un proces continuu permite fixarea şi consolidarea materiei. Desfăşurându-se fie liniar (fără revenire şi reluarea cunoştinţlor), fie concentric (cu reluare şi organizarea cunoştinţelor în cercuri tot mai largi şi mai profunde), sistematizarea ajută pe elevi să-şi însuşească ordinea interioară a disciplinei dar şi disponibilităţile ei interacţionale şi de corelare cu celelalte discipline de învăţământ.

Elevii trebuie obişnuiţi cu efortul pentru sistematizări riguroase şi conştiente ale cunoştinţelor şi abilităţilor, să desfăşoare activităţi de instruire bine organizată, să ştie să prevadă şi să aştepte rezultatele superioare prin efort susţinut şi bine gândit.

c) Principiul însuşirii conştiente şi active a materiei învăţării.

Organizarea şi desfăşurarea unui învăţământ eficient, cu bune rezultate presupune ca respectivul învăţământ să beneficieze de **mobilizarea de conştiinţă** şi **antrenarea participativă** a elevilor la lecţii. Aceasta înseamnă ca învăţământul să fie comprehensiv pentru elevi, ca ceea ce li se predă ori învaţă să fie accesibil şi să le înţeleagă. Înţelegerea este defavorizată şi **atunci** când informaţia este superficială, nesemnificativă pentru favorizarea cursului predării, şi atunci când este greoaie, abstractă, puţin determinată expozitiv ori ilustrativ. După D.P.Ausubel şi Fl.G.Robinson, înţelegerea, învăţarea conştientă trebuie să aibă "ca punct de plecare existenţa a două fenomene bine cunoscute profesorilor din şcoală. Mai întâi, o prezumţie iniţială," după care "factorul cel mai important care influenţează învăţarea rezidă în cantitatea, claritatea şi organizarea cunoştinţelor existente ale celui ce învaţă. Aceste cunoştinţe existente, compuse din fapte, noţiuni, propoziţii, teorii şi date perceptuale brute, de care cel ce învaţă dispune în orice moment, sunt denumite aici structura sa cognitivă.

Al doilea punct focal este natura materialului de învăţat."(2, p.75-76) În acest al doilea caz, itemii materialului de învăţat trebuie elaboraţi pentru puterea de înţelegere a elevilor. Un material de învăţat este conştientizabil dacă dispune de o semnificaţie logică, însă aceasta se adaptează puterii de înţelegere a elevilor de

către profesor. Semnificaţia logică a structurii de învăţat nu se impune de la sine conştiinţei elevului. Pentru ca el să o înţeleagă, "trebuie să posede itemurile relevante necesare. Dacă un anumit elev posedă efectiv în structura sa cognitivă ideile la care noul material de învăţat poate fi raportat într-un mod substanţial şi nearbitrar, atunci spunem că acel material este pentru el potential semnificativ, sau că are semnificaţie potentială" (2, p.78).

După aceeaşi autori, învăţarea conştientă presupune următoarele trei condiţii:

"(a) Materialul în sine trebuie să fie raportabil, în mod nearbitrar şi substanţial, la o structură cognitivă ipotetică.

(b) Cel ce învaţă trebuie să posede unele idei relevante la care trebuie să raporteze materialul.

(c) Cel ce învaţă trebuie să aibă intenţia de a raporta noile idei la structura sa cognitivă într-un mod nearbitrar şi substanţial". (2, p.79)

Învăţarea conştientă este, de regulă, opusă celei mecanice (deşi o anumită valoare didactică are şi aceasta). Învăţarea mecanică nu este de admis în măsura în care: "(a) materialul de învăţat este lipsit de semnificaţie logică; (b) celui ce învaţa îi lipsesc ideile relevante din propria sa structură cognitivă; (c) el nu are dispoziţia necesară unei învăţări conştiente". (2, p.81) Învăţarea mecanică se recomandă după învăţarea conştientă, ca transformare a acesteia în habitudine, ca fixare şi consolidare prin repetarea unor acte şi chiar înţelesuri. Aceeaşi autori indică şi tipurile învăţării conştiente: **Învăţarea prin reprezentare** (însuşirea unor simboluri individuale acoperite de sensurile şi semnificaţiile unor obiecte; sensul este condiţionat de imagine), **învăţarea noţiunilor** (prin identificarea atributelor distinctive ale unei clase), **învăţarea propoziţiilor** (cu desprinderea sensului etc.), **învăţarea prin descoperire** (materialul de învăţat nu este prezentat într-o formă finală de cel ce învaţa, solicitându-i acestuia o anumită activitate mentală), ş.a.

Identificându-se cu înţelegerea, învăţarea conştientă face posibilă păstrarea durabilă şi aplicarea în practică a celor învăţate, produsele ei spirituale devin idei forţă.

În actele **perceperii,** înţelegerea se defineşte prin identificare, diferenţieri, sesizări, observări, în cele ale comparării ea realizează asemănări şi deosebiri, în abstractizare şi generalizare ea înlătură individualul şi identifică ceea ce este general şi caracteristic pentru clase, legi etc. Prin înţelegeri, elevii fac asociaţii de idei şi de imagini, între datele vechi şi cele noi, declanşează restructurări cognitive, adaptări şi adecvări la situaţie etc.

Învăţarea conştientă este întărită de **participarea activă** a elevilor în realizarea structurilor cunoaşterii şi efectuării acţiunilor. Elevii obţin rezultate temeinice, abordează cât mai complet învăţarea (actele ei) dacă învaţă participativ, îşi însuşesc cunoştinţe şi tipuri compornamentale prin efort propriu, prin antrenarea simţurilor, a gândirii, a mâinilor etc. Participarea activă este opusă atitudinii de

simplă ascultare a celor predate de-a gata de către profesor, simplei receptări a unor metode total elaborate şi enunţate ori transmise de către educator. "Numai cunoştinţele dobândite prin efort personal, care trec prin experienţa proprie de elaborare, îi aparţin definitiv elevului, devin un lucru personal şi pot fi aplicate în spirit creativ". (8, p.44) Şi aceasta deoarece activizarea elevului solicită gândirea, inteligenţa sa, spiritul de observaţie, capacităţile de elaborare, imaginaţia şi memoria, creativitatea, capacitatea de a sesiza şi rezolva problemele etc.

Prin participare elevul trăieşte fenomenul cunoaşterii, se afirmă motivaţional şi procesual.

d) Principiul caracterul intuitiv al învăţământului

Predarea şi învăţarea folosesc acest principiu deoarece:

✦ caracterul concret al gândirii elevului explică de ce asimilează mai uşor materia de învăţat dacă aceasta îi solicită intuiţiile sensibile;

✦ legătura dintre cunoaştere şi obiectivul acesteia impune frecvent reprezentarea sensibilă a lumii; intuirea lumii este solicitată şi de învăţarea practică;

✦ intuiţia este solicitată şi de nevoia de surprindere a laturilor ascunse de aspectele de suprafaţă, a legăturilor subtile, interne, de nevoia de srprindere a caracteristicilor etc.

Intuiţia este folosibilă în învăţare la **nivelul senzorial** şi la **nivelul raţional.** În primul caz ea este, adesea, înţeleasă drept "cunoaştere perceptivă nemijlocită de raţionament" (7, p.380), deci nu numai cu sensul de "descoperire bruscă a unei soluţii fără conştiinţa modului de descopereire, care are loc fie la primul contact cu problema, fie după o perioadă de efort fără succes urmată de pauză (aşa-numita inspiraţie)" (7, p.380). De regulă, şi intuiţia perceptivă este recepţionată prin gândire. Fie la nivelul **perceptiv,** fie la cel **raţional,** intuiţia realizează întăriri complete şi intercondiţionate în conştiinţă şi conduita omului, ca fiind o funcţiune cognitivă datorată experienţei, rutinei exersării intelectului dar care **funcţionează spontan, nemijlocit.** Există şi necunoscute ale ei care aparţin etologiei, fondului ereditar al acumulărilor comportamentale etc.

În perspectiva progresului intelectual, intuiţia perceptivă la copii, prin reglare raţională, frecvent expreimentată, conduce la intuiţia logică, specifică gândirii, realizând produse superioare ale cunoaşterii şi învăţării.

Profesorul sau învăţătorul trebuie să **confrunte incitativ elevii** cu materialul direct, nemijlocit, viu ori concret al învăţării, **exersându-i prin pricepere, observare, contemplare** pentru suprinderea **elementelor dominante, distincte, individualizatoare, caracterizante** ori **caracteristice** ale obiectului cunoaşterii. În aceleaşi scopuri, lipsindu-i materia naturală a învăţării, el poate folosi substitute (planşe, fotografii, desene, diagrame, proiecţii etc.). Se constată pe baza experienţei cunoaşterii sau învăţării, că **experienţa nemijlocită bogată** a

cunoaşterii sau învăţării favorizează mutaţiile spre intuiţiile superioare, subtile, definitorii pentru inteligenţă.

E de reliefat că intuiţia perceptivă poate preveni formalismul învăţării, verbalismul, abstracţionismul, însuşirea de cuvinte ori simboluri goale, vide de conţinut.

Principiul învăţării **pe bază de intuiţie** presupune valorificarea pedagogică a unei **bogate experienţe** nemijlocite în cunoaştere prin: ilustrări ori exemplificări, sondări explicative ale imaginilor, corelări ale denumirilor cu însuşirile sugerate de reprezentări sau imagini etc. Intuiţia perceptivă favorizează cunoaşterea la obiect, învăţarea în contact cu realitatea vie, prevenind formalismul şi verbalismul.

În măsura în care ea oferă date şi observaţii concrete ajută trecerii la învăţarea pe bază de abstractizare şi generalizare. Şi aşa cum datele concrete se bazează pe intuirile realităţii ori ale unor substituite ale acesteia (tablouri, planşe, mulaje etc.), tot aşa elevii vor fi solicitaţi să treacă la abstactizări şi generalizări, la intuirile superioare.

În predare însă nu trebuie să abuzăm de momentele intuitive, mai ales atunci când ele sunt de prisos şi când educatorul poate valorifica ori ţine seama de experienţa cognitivă şi practică a elevilor.

e) Principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor şi deprinderilor.

Învăţarea temeinică constă în calitatea ei de a produce rezultatele consistente; ea se confirmă în păstrarea lor, în capacitatea elevilor de a le recunoaşte şi reproduce cu semnificaţii de perspectivă în învăţare. Asfel de semnificaţii se asigură numai dacă cunoştinţele şi abilităţile învăţării sunt temeinic însuşite. Temeinicia învăţării se opune superficialităţii, învăţării în asalt, lucrului de mântuială, incomplet, cu lacune. Temeinicia înseamnă învăţarea profundă; însuşirea informaţiei şi fixarea ei în memorie este urmată şi întărită de explicaţie, de încadrarea ei într-o ordine logică a cunoaşterii şi în structuri ierarhizate sistematic. Temeinicia învăţării depinde şi de dimensiunea practică a învăţării: ceva este conştient şi profund însuşit dacă poate fi şi aplicat, fiind convertit în habitudini. Învăţarea temeinică este, deci, atunci obţinută când elevii nu numai ştiu (ori au impresia că ştiu), ci **ştiu şi să facă,** trecând de la modele teoretice la modelele practice ori la modelele prelucrate, dezvoltate, desăvârşite. Temeinicia învăţării se confirmă şi prin progresele sintetice care acoperă o bogată şi variată experienţă în cunoaştere şi în conduita practică. Nu simpla cunoaştere a experienţei, ci şi sintetizarea, prelucrarea ei generalizatoare dau bogăţia dar şi profunzimea cunoaşterii şi a învăţării. Temeinicia învăţării se validează când învăţarea generează învăţarea, deschiderea creatoare spre noi dimensiuni ale adevărului şi valorii. Simpla stocare a cunoştinţelor, îndoparea cu informaţii multe, fără supunerea acestora operaţilor gândirii logice, cunoştinţele nu se păstrează, nu

durează, se pierd, memoria însăşi obosind ori uzându-se. Învăţarea temeinică traduce sensul proverbului latin: ***non multa sed multum*** *(nu multe, ci mult).* Pedagogul ceh Comenius aseamănă pe omul cu învăţături temeinice cu un pom "ce se alimentează din propriile sucuri".

Învăţarea temeinică presupune şi dezvoltarea la elevi a capacităţii de a actualiza cunoştinţele, de a le adapta la situaţiile schimbate sau ale schimbării.

Învăţarea este temeinică când ea este construită în tipuri de cunoştinţe, când elevii ştiu să deosebească esenţialul de aparent şi fenomen, necesarul de întâmplător şi logicul de aleator. Temeinicia învăţării presupune capacitatea de a corela informaţiile, de a face legătura cu cunoştinţele anterioare, de a lucra pe bază de operaţii, definiţii, legi şi reguli tipizând şi sintetizând. J.Bruner consideră că la temeinicia învăţării se ajunge străbătând trei procese: însuşirea informaţiei noi, transformarea cunoştinţelor (pentru a le folosi în rezolvarea unor sarcini noi) şi evaluarea, adică verificarea modului de adecvare a informaţiei la sarcinile propuse (3, p.71).

Temeinicia recomandă şi preocupări pentru consolidarea cunoştinţelor, pentru recapitulări îmbogăţite ale cunoştinţelor ori ale abilităţilor; ea necesită repetarea care fixează, asigură durabilitatea lor şi prospeţime înnoitoare. Formele şi modalităţile evaluării întreţin, de asemenea, acel tonus al efortului elevilor care îi stimulează pentru consolidarea învăţării, a rezultatelor acesteia, pentru corectarea ori completarea acestora.

Temeinicia învătării presupune şi o luptă cu fenomenul uitării. Se uită repede ceea ce nu este însuşit în mod logic, ceea ce nu este dobândit prin efort personal, ceea ce este primit numai prin anumite căi, şi nu prin angajarea multiplă şi cât mai complexă a simţurilor în cooperare cu gândirea, memoria şi imaginaţia. Învăţarea temeinică cere repetarea potrivit regulei că ***"repetitio est mater studiorum"*** *(repetiţia este mama învăţării).* Temeinicia învăţării necesită şi timp de sedimentare şi restructurare a materiei învăţate.

f) Principiul accesibilităţii şi individualizării procesului de învăţământ

Pentru a fi conştientă, temeinică, trainică, completă, învăţarea trebuie să fie şi **accesibilă** elevilor. **Accesibilitatea** învăţării este **condiţionată** şi **definită** de **posibilităţile grupului şcolar** şi ale **fiecărui elev** în parte de a recepţiona mesajul predării, al instruirii şi autoinstruirii. Accesibilitatea învăţării este condiţionată şi definită de nivelul pregătirii, de rezultatele însuşite deja ale învăţării. Ea depinde şi de atitudinea faţă de învăţare, de deschiderile elevilor spre învăţare, de motivaţiile acestei deschideri. Cerinţele respectării accesibilităţii impun datoria proiectării, organizării şi desfăşurării activităţii instructiv-educative ţinând seama de factorii de care depinde accesibilitatea: posibilităţile fiecărui elev şi ale clasei; nivelul de evoluţie prin pregătire şi învăţare, atitudinea de deschidere sau de

închidere spre învăţare. Accesibilitatea este în funcţie de concordanţa dintre posibilităţile de învăţare şi dificultăţile de învăţare ale elevilor. Accesibilitatea este în raport cu conţinutul dar şi cu celelalte componente ale procesului de învăţământ (metode şi procedee, mijloace, profesor, forme etc.). Accesibil elevilor pot fi ori nu, conţinutul, metodele, tehnica instruirii, profesorul, formele de activitate ş.a. În învăţare, există elemente care prezintă dificultăţi, mai mari sau mai mici, altele care pot fi mai lesne sau mai puţin lesne de însuşit. Apoi, însăşi noţiunea accesibilităţi este complexă, depinzând de: capacitatea de înţelegere, judecată, capacitatea de reprezentare şi imaginare a elevilor, posibilităţile pe care le oferă nivelul lor de pregătire, cultura şi experienţa lor, inventivitatea şi capacitatea de a face corelaţii etc.

Profesorul trebuie să cunoască şi să evalueze corect sensurile accesibilităţii exersate de conduita elevilor, dependenţele cauzale ale acestora şi să fie în măsură să folosească căile de accesibilizare a învăţării. Preocuparea sa fundamentală este de a condiţiona progresul şcolar prin realizarea unei concordanţe depline între posibilităţile elevilor şi dificultăţile învăţării.

Lipsa accesibilităţii nu se confundă cu lipsa efortului elevilor. Întâmpinarea unei dificultăţi nu înseamnă neapărat că ea nu poate fi surmontată de către elev. Multe probleme şi sarcini ale învăţării numai la început prezintă anumite dificultăţi care, însă, prin efort propriu încetează (ca dificultate), făcând loc lucrului accesibil. Întotdeauna se recomandă ca procesul de învăţământ să fie prevăzut, organizat şi să se desfăşoare cu un anumit grad de dificultate; presupunând participarea elevilor, efortul lor în rezolvarea dificultăţilor, învăţarea devine conştientă, activă, temeinică şi durabilă. În acest sens **accesibilitatea este o problemă care poate fi rezolvată şi de elevi.** Însă, accesibilitatea este ori poate fi şi o importantă chestiune care priveşte caracterul predării, al instruirii elevilor, ceea ce înseamnă o **datorie a profesorului** sau a **învăţătorului. Este datoria de a face accesibilă elevilor predarea şi de a face din aceasta o condiţie a accesibilităţii învăţării.** Emiţătorul comunicării didactice trebuie să fie accesibil pentru ca receptorul să poată învăţa şi efectiv să înveţe. Educatorul este cel care mijloceşte raportul dintre elevi şi obiectele de învăţământ, alături de manual. Dar el mijloceşte şi legătura elevilor cu manualul în sensul în care el este necesar nu doar pentru instruire, ci şi pentru accesibilizarea aceteia.

Accesibilizarea activităţii instructiv-educative presupune individualizarea. Aceasta înseamnă că atât predarea cât şi învăţarea, la fel şi evaluarea să ţină seama de particularităţile individuale ale elevilor, de specificul comportării în situaţiile învăţării ale fiecărui elev. Un întreg evantai de variabile se cer a fi luate în consideraţie şi folosite adecvat în tratarea pedagogică a elevului: specificul priceperii lumii exterioare, sfera de interese a elevului, profilul şi nivelul experienţei sale, specificul reacţionării în situaţiile învăţării, receptarea tipurilor de învăţare. Individualizarea presupune reglarea activităţii didactice după nevoile dar şi specificul ce o comportă asistenţa pedagogică a învăţării, pentru ca elevul să fie

condus de la cunoscut la necunoscut, de la concret la abstract, de la analize la sinteze, de la uşor la greu etc.

g) Principiul conexiunii inverse (retroacţiuni) în procesul de învăţământ

Principiul conexiunii inverse (al feed-back-ului) are ca sens condiţionarea (reglarea) predării-învăţării prin evaluarea rezultatelor învăţării, fie prin calitatea activităţii de învăţare a elevilor, fie prin calitatea procesului de învăţământ, ca atare, condus de profesor sau învăţător. Evaluarea poate readapta reciproc şi corelativ predarea şi învăţarea, în funcţie de împlinirea ori neîmplinirea obiectivelor învăţării. În acest sens, educatorul recurge la informaţia ce i-o oferă activitatea feed-back, care vine pe calea conexiunii inverse. Datorită ei, conducătorul procesului de învăţământ cunoaşte ce au dobândit elevii prin ceea ce el a predat şi i-a învătat, cât şi cum au îndeplinit elevii obiectivele şi sarcinile învăţării, dacă a fost şi în ce măsura a fost accesibil. Pe această bază, el proiectează şi exercită (uneori chiar din mersul lecţiei) măsuri de corecţie, ameliorarea şi desăvârşirea procesului didactic.

Aplicarea şi respectarea acestui principiu impune profesorului preocuparea pentru a controla permanent, imediat ori la lecţiile următoare activitatea elevilor prin prisma desfăşurării ei şi a rezultatelor dobândite de ei. Concomitent el trebuie să-i stimuleze pe elevi pentru a-şi autoevalua activitatea proprie, supunânduşi-o autoevaluării; să-i înveţe pe elevi să-şi supună reciproc activitatea învăţării evaluării, corecţiei şi ameliorării.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

1. Aebli, H., *Didactica psihologică*, E.D.P., Bucureşti, 1973.
2. Ausubel, P.D., Robinson Fl., *Învăţarea în şcoală*, E.D.P., Bucureşti, 1981.
3. Bruner, J., *Procesul educaţiei intelectuale*, Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1970.
4. Bruner, J., *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., Bucureşti, 1970.
5. Giurgea, M., *Didactica generală*, Bucureşti,1970.
6. Okon, V., *Didactica generală*, E.D.P., Bucureşti, 1974.
7. Popescu-Neveanu P., *Dicţionar de psihologie*, Ed. Albatros, 1978.
8. Cerghit, I., Radu T. ş.a., *Didactica*, E.D.P., Bucureşti, 1990.
9. Salade, D., *Didactica*, E.D.P., Bucureşti, 1982.

PREDAREA. PROBLEME CONTEMPORANE

Ioan Grigoraş

1. Conceptul de predare

Noile reconsiderări teoretico-metodologice şi praxiologice ale învăţământului implică şi rediscutarea conceptului predării. Conceptul are sens numai prin considerarea sistemică a procesului de învăţământ, predarea fiind o componentă a acestuia, în interacţiune cu alte componente - învăţarea şi evaluarea. Relaţia între verbele "a preda" şi "a primi" ("a lua"), devine, nemijlocit în învăţământ o relaţie între "predare" şi "învăţare". Predarea se defineşte în raport cu învăţarea şi chiar prin învăţare; a preda: a învăţa pe alţii; predarea - "activitate desfăşurată de profesor în cadrul lecţiei, spre a determina la elevi activitatea de învătăre, ambele activităţi fiind în interacţiune în sistemul pe care îl constituie procesul de învăţământ" (4, p.350). În decursul timpului, relaţia predare-învăţare-evaluare a cunoscut şi momente de dezechilibru, afectând nu numai rosturile dar şi înţelesurile conceptelor respective. Câteva sensuri ale conceptului "predare" ne dezvăluie unele aspecte inadecvate ale raporturilor ei cu învăţarea şi evaluarea. Sensul de simplă transmitere ori comunicare de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi elevilor, datoria profesorului rezumându-se la "transmitere" iar ulterior la verificare şi evaluare. Învăţarea apare, în acest caz ca o datorie exclusivă a elevilor. Fiind datoria profesorului, predarea nu se defineşte automat, şi ca efort, ca preocupare efectivă a profesorului de "a învăţa pe alţii", de a se preocupa ca elevii să-l înţeleagă şi să-şi însuşească cele transmise. Nu-l interesează nici ca evaluarea să-i fie un sprijin pentru corectarea predării şi pentru ameliorarea ei.

Sensul pur metodologic al predării: aceasta se confundă cu metodele ei, îndeosebi cu cele verbale: a preda se confundă cu a expune ori cu a comunica verbal. Aceasta însă poate fi acceptată în înţelesul "predării cu metodă" subordonată ordonării şi desfăşurării conţinutului, nu obiectivelor, mesajului învăţăturii. Şi în acest caz, predarea apare ca unica datorie a profesorului, fără preocuparea pentru realizarea funcţiilor învăţăturii.

În ambele accepţiuni, predarea riscă să solicite numai "activismul" educatorului nu şi pe acela al elevilor, din această cauză şi activismul profesorului rămânând limitat. Predarea funcţionează ca un scop în sine, deşi ea poate influenţa şi produce

anumite rezultate la elevii care au deja deschidere şi interese pentru învăţare. Iar evaluarea, în măsura în care este folosită de profesor vizează răspunderea şi sancţionarea elevilor. Predarea nu este responsabilizată, pentru profesor, şi ca învăţare a elevilor; evaluarea este acţionată pentru a trezi numai răspunderea şi efortul elevilor de a învăţa. În acest context, elevii învaţă ori ar trebui să înveţe evitînd neplăcerile judecăţii evaluative şi ale sancţiunii care o poate urma prin notare. Elevii suportă efectele evaluării şi sancţiunii pedagogice care în fond, ascund (pot ascunde) compensarea insuficienţelor educatorului.

Exigenţele pedagogice contemporane impun predării dimensiuni superioare care au la bază şi rezultatele pozitive ale acesteia ce le relevă istoria învăţământului. În sensul lor, predarea trebuie concepută şi împlinită cu înţelesuri cuprinzătoare, complete şi acestea sunt puse în lumină de integrarea predării în sistemul învăţământului ca proces. Predarea se distinge prin două sensuri intim corelate:● instruirea (care uneşte predarea cu învăţarea altora); ● transformarea altora, formarea personalităţii sale prin convertirea predării în învăţare, a informării în formare.

Ca orice activitate umană, predarea este condusă de scopuri şi obiective, urmărind finalităţi determinate. Ele rezidă în schimbarea ameliorativă a conştiinţei şi conduitei insului uman, în formare- maturizare sau în progres continuu. Realizând astfel de finalităţi, predarea desfăşoară anumite conţinuturi." Predarea implică producerea unor rezultate în conduita elevilor" (8, p.109), rezultate anticipate proiectiv de predare.

Predare este o activitate cu dublă funcţionalitate: de transmitere (de comunicare a unor cunoştinţe, priceperi ori abilităţi, deprinderi, modele comportamentale) şi de învăţare a altora (elevi, studenţi, etc.). Predarea înseamnă instruirea care formează. Ea este o activitate caracteristică şcolii cuprinzând relaţia de muncă dintre profesor şi elevi: "În şcoală, caracteristic este faptul că însăşi relaţia dintre conţinutul şi forma învăţării este mediată de altă activitate - instrucţia - aparţinând altei persoane decât elevului, şi anume profesorului". Deci, instruirea coincide cu predarea, urmând înţelesurile de transmitere (comunicare) şi cu însuşirea (receptarea mesajului comunicării - învăţarea). În autoinstruire, învăţarea renunţă la predare, aceasta cedând studiului propriu, omul devenind şi subiect al instruirii (nu numai obiect).

P. Golu vorbeşte despre un sistem al "actului instructiv-educativ" în care distinge: "scopul, dat de exigenţele de ordin cultural-ştiinţific, profesional şi psiho-moral, pe care le manifestă societatea faţă de copil şi faţă de tânăr; conţinutul, dat de totalitatea conştinţelor, normelor, regulilor şi principiilor de acţiune şi de comportare, care trebuie transferate de la societate la individ; produsul, constând în ansamblul de procese, însuşiri şi caracteristici - ce trebuie formate la nivelul personalităţii individuale, strategia şi instrumentele de lucru, prin care se asigură transformarea conţinutului obiectiv - al cunoştinţelor, normelor, imaginilor, modelelor supuse însuşirii - în achiziţie internă şi transferarea lui în conduita vie a elevului" (idem, pp.168-169).

Deşi specifică activităţii profesorului, predarea poate antrena şi elevul în desfăşurarea ei. După unii autori, "ea înseamnă o activitate comună, a profesorului şi elevilor" (..4., p.350). Ioan Neacşu dezvăluie mai multe sensuri ale predării: predarea în care cel ce învaţă este obiectul direct al acţiunii (ex. Tatăl îl învaţă pe

fiul său Cristian să înveţe); predarea în care obiectul direct al acţiunii îl constituie elementele de conţinut (ex. Învăţătorul cere elevilor să reconstruiască problema pe baza datelor cunoscute), ş.a.

2. Relaţiile predării cu învăţarea

Predarea este necesară învăţării întrucât, cel puţin în cazul şcolarilor, multe din obiectivele educaţionale nu pot fi atinse fără virtuţile predării: prezentarea sistematică, într-un proces continuu, a conţinutului, explicarea problemelor, a noţiunilor etc, introducerea suficientă în conţinuturile pe discipline ale cunoaşterii, exemplificări sau ilustrări, aplicaţii etc. Ea este necesară învăţării intrucât ultima (învăţarea) este coevolutivă cu prima (predarea): şansele învăţării deprind, în apreciabilă măsură de calitatea condiţionării ei de predare. În principal, ele depind de producerea de către predare a învăţării dar şi de formarea de către predare a atitudinii pozitive faţă de învăţare. Predarea întroduce copilul şi tânărul în învăţare dar le oferă şi modelul personalităţii care învaţă ori trebuie să înveţe.

Pe de altă parte, evoluţia învăţării are valoarea unui criteriu de corectură ori de ameliorare a predării. În general vorbind, "progresele şi regresele la nivelul uneia are consecinţe asupra celeilalte" (8, p.109). Dar, în raportul predare-învăţare, rolul conducător revine predării şi subiectului ei - profesorul sau învăţătorul. Predarea se confirmă dacă induce învăţarea, dacă determină elevilor integrarea cu actele de învăţare. Necesară învăţării, predarea trebuie să fie şi utilă acesteia, adică să fie elaborată pedagogic, să fie concepută şi organizată după nevoile şi posibilităţile învăţării. Nu este suficient ca predarea să aibă în intenţia şi menirea ei învăţarea, ci ea să constituie o structură funcţională care să realizeze, odată cu introducerea elevului în cultura disciplinei, convertirea conţinutului învăţăturii, a metodelor şi tehnicilor de lucru în elemente însuşite ori posibile de însuşit individual de către elevi. Prin efectele ei pozitive, predarea suplineşte provizoriu numai sursele cunoaşterii directe la care va apela, tot mai mult, subiectul autoinstruirii ulterioare, la care predarea este înlocuită de învăţare.

Predarea se condiţionează cu învăţarea în timpul şcolar, constituindu-se secvenţial şi reversibil în funcţie de: nivelurile evoluţiei şcolare a elevilor; reglările corective şi ameliorative indicate de feed-back; actualizarea didactică (procesuală) a obiectivelor operaţionale, subordonate acestora şi a conţinutului (impusă de procesul concret al lecţiilor); particularizarea ori individualizarea normelor ori a regulilor predării în situaţiile concrete ale învăţării; adecvarea predării la nevoile formării prin învăţare a personalităţii; faptul că predarea solicită proiectarea obiectivelor, programarea conţinuturilor, a metodelor şi formelor învăţării în funcţie de situaţiile episodice ale învăţării. Prin asemenea adecvări ale predării cu procesualitatea concretă a învăţării, învăţarea devine operaţională şi eficientă pentru dezvoltarea copilului, a personalităţii.

Adecvarea reciprocă a predării şi învăţării, una la cealaltă, determină ca "multe lucrări să fie învăţate mai rapid şi mai durabil dacă situaţia este explicit structurată de profesor" (6, p.74).

Cel puţin trei elemente definesc, cu deosebire, calitatea predării: metodele, strategiile şi stilul.

2.1. Metode de predare

Un alt capitol special este consacrat tratării pe larg a metodelor de învăţământ între care se includ şi metodele de predare. Aici se prezintă numai câteva corelaţii cu predarea, având valoarea unor semnificaţii de principiu.

Una din caracteristicile fundamentale ale predării în şcoală este de ordin metodologic; a preda înseamnă a o face metodic, pe o cale ştiinţifică, elaborată psihopedagogic. Determinările metodologice ale predării fac parte din elaborarea strategiilor practicii predării. Aceasta se condiţionează prin strategiile congnitive ale condiţionării metodelor cu predarea, ceea ce şi constituie subiectul preocupării prezente.

Dar, de ce este necesar să examinăm corelaţia dintre metode şi procesul predării? Nu sunt aceleaşi metode valabile pentru întregul proces de învăţământ, pentru toate laturile activităţii sale? Diferenţe de ordin metodologic sunt între predare-învăţare, pe de o parte, şi evaluare, pe de altă parte. Cele mai comune sunt metodele predării şi învăţării. Adesea se relevă că aceleaşi metode folosesc profesorului pentru a preda şi a învăţa pe alţii, pentru a-i instrui, dar şi elevilor "pentru a învăţa". Însă deoarece elaborarea (proiectarea) predării este sarcina profesorului, a acelui care predă, ea precedând învăţarea, şi elaborarea metodologică a predării are prioritar de rezolvat probleme care ţin de succesul predării, de acela care transformă predarea în instruire. Una dintre ele este de a descoperi calea potrivită (metoda) trecerii de la nivelul de pregătire al profesorului la acela al elevului. "Transmiterea eficientă a cunoştinţelor în clasă, adică trecerea lor adecvată de la structura cognitivă extrem de complexă a profesorului sau a autorului de manual - prin prizma maturităţii cognitive şi a familiarizării cu materia - la structura cognitivă mai puţin complexă a elevului, este o artă complicată şi delicată" (1, p.376). Construcţia metodologică a predării începe prin a realiza calea de acces de la profesor la elev, aceea care să-l ajute pe profesor să se proiecteze în raport cu exigenţele comunicării optime cu elevii. Elaborarea predării coincide cu construcţia metodologică a comportamentului pedagogic al profesorului. "Coincide" nu înseamnă că şi începe exact cu aceasta.

În al doilea rând, elaborarea metodologică a predării este în funcţie de conţinutul de predat. Nu lipsesc inadecvări metodologice: conţinuturi practice, tehnice sau tehnologice se predau cu metode adecvate conţinuturilor teoretice, apoi structuri de nivel raţional sunt abordate inadecvat şi ineficient (ori mai puţin eficient) cu metode proprii structurilor senzorial-perceptive ale conţinutului. Predarea unei anumite specii de plante ori animale, impune şi nivelul senzorial în predarea conţinutului, ceea ce atrage, după sine, folosirea unor metode intuitive (ex. observaţia) nu numai pentru că elevii se disting prin anumite particularităţi de vârstă ori individuale, ci şi pentru că, prin el însuşi, conţinutul predării nu se poate adecvat transmite fără solicitarea nivelului senzorial al cunoaşterii. În felul acesta, metoda, deliberat, se recomandă ca una de predare, apoi, evident şi ca una de învăţare.

În al treilea rând, metodele, în variante complexe şi diversificate, contribuie la convertirea predării în învăţare, ele adaptând predarea la particularităţile individuale. Şi în acest sens, se desprinde că profesorul lucrează nu cu o metodă, ci cu "metode" ori "procedee" de predare, modalităţi care impun

organizarea şi desfăşurarea predării în situaţiile clasei şi ale elevilor în parte. Metodele sunt necesare, deci, şi pentru adecvarea instruirii la specificul individual şi al grupului şcolar: "Sensul metodei ca ansamblu de procedee reunite într-o strategie de lucru unitară, coerentă, este tocmai acela de a înlesni accesul tuturor copiilor la nivelul de performanţă prescris ca etalon" (5, p.197).

Însă, având ca punct de plecare particularităţile individuale, metoda nu le conservă, dimpotrivă, ea solicită efortul elevilor într-o evoluţie care să-i ridice şi apropie după modele proiectate pe baza unor valori comune. Individualul se elevă în valori generale. Metoda de predare condiţionează această evoluţie, în care elevii îşi menţin individualitatea. Metoda tolerează individualitatea, protejând-o, însă nu acceptă caracteristicile deficitare. În predare şi învăţare se cere păstrarea unui echilibru între adaptarea, prin metode, la particularităţile individuale şi exigenţele comune ale programelor. "...Esenţială este tehnica de transmitere a cunoştinţelor, care trebuie să se folosească nu pentru a permanentiza poziţia elevului într-o grupă anumită (grupă pe nivel), ci pentru a-l "împinge spre o grupă de nivel superior" (5, p.199). Metodele predării nu trebuie să fie conformiste, să accepte elevul aşa cum este, ele trebuie să instituie cote mereu superioare de exigenţe. Ele trebuie mereu să fie factor de iniţiere a elevilor în materialul învăţării. Ca urmare, şi "particularităţile individuale reprezintă o mărime care îşi modifică de mai multe ori valorile şi semnificaţia" (5, p.200). Aplicarea, îmbinată a metodelor ori a unor procedee de lucru individualizat trebuie să se îmbine cu cele de lucru frontal astfel încât iniţierea elevilor să-i apropie de performanţe comportamentale mereu superioare.

Principalul este ca procesul predării, experienţele şcolare să nu accentueze diferenţele individuale ori de grup în sens negativ, prin distanţarea tot mai mare a elevilor mediocri ori a celor rămaşi în urmă faţă de elevii buni.

Metoda ori procedeele individualizate urmăresc nu numai accesibilizarea conţinuturilor şi a modalităţilor predării-învăţării, ci şi asigurarea unor acte de reînvăţare şi de corecţie, de reeducare şi înzestrare motivaţională pozitivă a personalităţii în procesul instructiv-educativ.

Repetându-se adaptate la situaţiile noi ale învăţării, metodele afirmă modele tipice care tind să devină tipuri comportamentale în instruire.

Metodele predării îşi răsfrâng influenţele modelatoare şi în evaluare: însuşindu-şi tipologiile predării şi învăţării elevii ajung treptat să-şi însuşească habitudinal criteriile de lucru şi de urmărire a rezultatelor care influenţează şi judecăţile dar şi sentimentele lor evaluative.

2.2. Strategiile de predare

În pedagogie, notiunea de strategie are, la fel ca în oricare alt domeniu, o valoare orientativ practică, fiind nu numai o entitate teoretică, ci şi o noţiune de lucru. Ea reprezintă o "concepţie, linie de orientare pe ansamblu şi pe termen lung privind organizarea educaţiei, a procesului de învăţământ" (4, p.425). În aceeaşi lucrare se afirmă că "strategia procesului de învăţământ (sau a predării) este echivalentă cu organizarea unei înlănţuiri de situaţii de învăţare prin parcurgerea cărora elevul îşi însuşeşte materia de învăţat; se ocupă de obiectivele şi conţinutul învăţământului, mediul învăţării, metodele şi mijloacele de învăţământ". Se pot face

două observaţii asupra acestei afirmaţii citate. Prima, că strategia învăţământului nu poate fi numai una a predării, deşi predarea condiţionează învăţarea. Ea este o strategie completă a învăţământului care cuprinde toate laturile învăţământului: predarea-învăţarea şi evaluarea. Ceea ce nu înseamnă că strategiile nu pot fi elaborate numai pentru una sau alta din laturile învăţământului. În orice caz, strategia învăţământului, ca întreg, nu se poate reduce la strategia unei laturi. A doua, că strategia procesului de învăţământ, ca întreg, cuprinde şi alte componente ale sistemului: forme şi variante de organizare şi desfăşurare a învăţământului, tehnici, metode şi forme de evaluare a învăţământului etc. Titlul "Strategiile predării" atrage atenţia că, în sens relativ, aceste strategii nu confundă predarea cu învăţarea, deşi corect se spune că "a preda" înseamnă "a învăţa pe alţii". Şi aceasta pentru că "a preda", adică "a învăţa pe alţii" nu înseamnă neapărat că acei alţii învaţă efectiv pentru că profesorul le predă. Iată de ce trebuie să se ţină seama că, deşi predarea presupune şi învăţare, din punct de vedere pedagogic ele trebuiesc distinse îndeosebi pentru că prima este activitatea profesorului iar a doua este activitatea elevilor. Or, în literatura de specialitate, foarte adesea se vorbeşte despre strategiile (inclusiv teoriile) învăţării, presupunându-se că acestea sunt şi strategii ale predării. Activitatea de predare nu se poate necondiţionat împlini şi ca una de învăţare: profesorul poate preda fără să "înveţe pe alţii" şi fără ca alţii (elevii) să înveţe fie după lecţiile sale, fie după lecţia din manual. Pe de altă parte, strategiile predării nu coincid absolut cu acelea ale învăţării întrucât aceasta se efectuează şi independent de conducerea ei prin predare. În general, chiar în pedagogie noţiunea de strategie are mai multe utilizări. De ex., strategiile predării se împletesc nu numai cu acelea ale învăţării, ci se corelează şi cu acelea ale secvenţierii programei de învăţământ. După D.P.Ausubel şi Fl.G.Robinson acestea prevăd secvenţierea tematică a unei programe în acord cu trei faze: prima în care se determină caracteristicile fiecărui stadiu al capacităţii de cunoaştere a elevilor; a doua în care se identifică, se stabilesc "cote de nivel psihologic" în funcţie de însuşirile esenţiale ale componenţilor grupurilor şcolare; a treia, în care itemurile de conţinut ale programei se stabilesc potrivit cotelor de nivel. Strategiile predării au ca principiu aceste criterii (strategice) ale programelor analitice. Ele urmăresc formarea unui comportament eficient obţinut prin rezolvarea unor probleme, utilizându-se categorii de mare cuprindere. Stabilirea lor solicită competenţa dar şi ingeniozitatea profesională a profesorului - subiectul predării. Aceste strategii definesc liniile de orientare şi "paşii generali" către care converg evenimentele şi actele predării, favorizantă a învăţării. Din punct de vedere al sensului predării, strategiile presupun definirea scopurilor şi a obiectivelor predării cu deschideri pentru a asigura, în orice situaţie a predării, operaţionalizarea obiectivelor. Din punct de vedere al conţinutului, strategiile predării cer elaborarea conţinuturilor în termeni de categorii ale cunoaşterii, de imagini caracteristice, de principii şi legi, teorii, teoreme, axiome etc., toate acestea definite în evenimente şi sarcini construite într-o evolutie unitară. Strategiile predării - cum s-a arătat în paragraful precedent - includ şi opţiuni metodologice, alegeri privind formele adecvate ale predării etc. Este recomandabil ca la elaborarea strategiilor predării, să fie antrenaţi şi unii elevi. Aceştia trebuie să înţeleagă şi să deprindă că deciziile de ordin strategic ajută la rezolvarea problemelor teoretice şi practice ale instruirii (autoinstruirii). Strategiile finalizează, deci, trecerea elevului la calitatea de subiect al învăţării. De

unde rezultă sublinierea că strategiile predării impun "comutări flexibile între acţiunile profesorului şi cele ale elevului, între modurile de organizare frontală, de grup şi individuală, combinatorica metodelor şi mijloacelor, taxonomia nerestrictivă a obiectivelor educaţionale...., variabilitatea principiilor practice..." etc. (8, p.218). În constituirea strategiilor predării trebuie să ţinem seama că atât predarea cât şi învăţarea (cel puţin "învăţarea altora") se subordonează conceptului supraordonator şi integrator al "instruirii". Ele presupun unitatea internă a elementelor, adecvate semantic şi funcţional, (scopuri, conţinuturi, metode, forme etc.) însă şi unitatea externă dar în cadrul sistemului de învăţământ (cu învăţarea şi evaluarea).

2.3. Stilul de predare

Condiţionarea pedagogică a predării, ordonarea acesteia pe bază de modele didactice nu înseamnă şi alinierea mecanică a comportamentelor didactice ale profesorilor, anularea originalităţii şi a personalităţii lor. Dimpotrivă, specificul individual, distincţiile de personalitate a acestora constituie una din marile resurse ale succesului predării şi învăţării. "Factorul care contribuie cel mai des la asigurarea unei semnificaţii intelectuale pentru cel mai mare număr de subiecţi...este ocazia de a folosi activ resursele proprii (incluzând disponibilităţile neraţionale: sentimente, emoţii, fantezie, intuiţie) şi mai ales factorul stimulării intelectuale" (3, p.337). Solicitarea optimă a resurselor de învăţare a elevilor presupune folosirea optimă a resurselor profesorului, modalităţile personalizate de lucru pedagogic ale acestuia. Condiţionarea ştiinţifică pedagogică, şi metodologică a predării primeşte forţă de înrâurire asupra elevilor când este condiţionată psihologic şi pedagogic de personalitatea educatorului. Aici se apelează la **noţiunea de stil,** în cazul de faţă **stil de predare,** prin care literatura pedagogică conceptualizează "particularităţile individuale ale profesorului, modalitatea sa proprie de lucru cu elevii, stilul său original de instruire a elevilor".

Stil de predare. Dicţionarul de pedagogie (E.D.P. Buc., 1979) nu conţine o astfel de noţiune. În el există noţiunea de stil cognitiv prin care se înţelege "o construcţie cognitivă personală", un "set de strategii utilizate de către o persoană în abordarea unei varietăţi extinse de situaţii problematice". Este, de asemenea, explicată noţiunea "stil de muncă" ca "modalitate specifică (a) unei persoane sau unui grup de a lucra, de a efectua o activitate". Se subliniază că stilul imprimă "orientarea generală şi metodologică permanentă a comportamentului cognitiv (de cunoaştere şi creaţie)" (4, p.423). În fine, de reţinut pentru înţelegerea stilului de predare e şi afirmaţia din dicţionar că "stilul cognitiv reprezintă modul personal, felul propriu al fiecărui individ de a privi, concepe şi aborda o situaţie problematică" (4, p.424). Ca orice stil personal, stilul de predare al profesorului asigură un caracter personal predării, orientează predarea prin trăsături permanente, are o valoare metodologică, operaţională pentru situaţiile problematice ale predării-învăţării. Stilul imprimă pecetea personalităţii în rezolvarea problemelor, în orientarea evoluţiilor, în fixarea habitudinilor.

D.P.Ausubel şi Fl.G.Robinson identifică stilul predării cu două sensuri: ❑ "fie într-un sens limitat, spre a indica vreo dimensiune particulară în legătură cu care se pot nota deosebiri"; ❑ "fie într-un sens mai general, referindu-ne la un număr de trăsături ideosincratice legate între ele, care caracterizează

comportamentul profesorului" (1, p.542). Aceeaşi autori, însă, relevă marea varietate de înţelesuri cu care este folosit conceptul "stil de predare". Este vorba de diferenţe idiosincratice (gr. idios: propriu, syn: cu, krasis: temperament; predispoziţia cuiva de a reacţiona într-un anumit fel într-o situaţie) care în cazul lucrului didactic pot însemna: reacţia afectivă ori tratarea cu răceală a elevilor, lucrul ordonat ori dezordonat, afirmarea unor gesturi stimulative ori inhibitoare, habitudinea de a recompensa ori pedepsi în anumite feluri, asumarea responsabilităţii proprii ori, dimpotrivă punerea ei pe seama elevilor în cazul de eşecuri, recurgerea la metode expozitive, conversative etc. Un profesor poate fi apreciat pentru virtuţile expunerii sale, altul pentru cele ale conversaţiei ori pentru modul în care conduce observarea etc. A preda nu înseamnă numai a expune ori numai a conversa ori numai ambele. Stilul predării trăieşte prin capacitatea profesorului de a face alegerile potrivite în situaţiile instruirii, de a alege metodele şi formele de lucru pedagogic prin care el realizează randamentul pedagogic superior. Problema stilului predării este şi în funcţie de axarea activităţii didactice fie pe rolul "dominant al profesorului" ori pe solicitările grupului. Axarea pe grup înseamnă iniţiativa şi răspunderea elevilor pentru "stabilirea obiectivelor cursului, determinarea conţinutului acestuia şi evaluarea rezultatelor învăţării", profesorul fiind un "lider nondirectivist al grupului" (idem, p.544). Cercetările disting stilurile predării, în acest sens, după: "influenţele conducerii "autoritariste", "democratice" şi "laissez-faire" asupra comportamentului elevilor" (ibid.).

Stilul de conducere autoritaristă se defineşte prin hotărârea şi promovarea de către profesor a tuturor tacticilor predării, a modalităţilor de lucru, a tehnicilor şi etapelor activităţii care sunt comunicate şi dirijate efectiv de către el; profesorul structurează timpul, iniţiativele nu sunt încurajate şi nici admise. Liderul educativ îşi asumă o responsabilitate totală ori foarte mare în predare şi în dirijarea mersului învăţării, el laudă ori critică, el recompensează ori sancţionează atitudinile şi rezultatele instruirii elevilor, şi se menţine la o anumită distanţă de grup.

Stilul definit prin conducerea democratică condiţionează folosirea posibilităţilor de participare a elevilor în procesul predării-învăţării, folosirea efortului elevilor, a iniţiativei şi experienţei acestora. Perspectivele şi liniile de desfăşurare a activităţii de predare-învăţare se definesc şi decid prin cooperare şi conlucrare cu elevii. Aceasta înseamnă că stilul profesorului se distinge prin faptul că el elaborează şi propune mai multe variante de predare-învăţare, elevii având posibilitatea să aleagă. Elevii au libertatea să se asocieze cu cine doresc pentru a rezolva anumite sarcini şi probleme ale învăţării. Liderul democrat prezintă criteriile comune de apreciere, de lăudare, de criticare pe care le respectă în comun cu elevii. El se comportă, într-un fel, ca un membru al grupului.

În fine, stilul definit prin "laissez-faire" exprimă un educator care se remarcă prin "roluri" pasive, prin indiferenţă ori minimalizarea fenomenelor semnificative în procesul instrurii. Acceptă deciziile elevilor, comune ori individuale. El consideră că totdeauna este suficient ce predă, cât predă şi cum predă, fiind sigur că elevii înţeleg, acordându-le însă, ajutor la cererea lor. Are, totuşi, "un minimum de iniţiativă în ceea ce priveşte formularea unor sugestii" (idem, p.545) însă nu face evaluări (critice ori negative) la adresa comportamentelor elevilor. Efectele celor trei stiluri diferă: multe comportamente de învăţare mecaniciste, de tip executorii, disponibilităţi spre agresivitate şi răbufniri în cazul stilului conducerii

autoritariste, antipatizat de elevi; conducerea democratică oferă rezultate mult mai acceptabile din punct de vedere social dar produce şi rezultate superioare pe plan didactic. Nu este însă concludent pentru toate situaţiile. Conducerea democratică poate furniza mentalitatea de participare voluntară, conştiinţa caracterului facultativ al sarcinilor învăţării. Încercările episodice ale profesorului de a ridica cota exigenţelor stârnesc reacţii protestatare. Contrazişi de către profesor, elevii se simt, uneori, jigniţi. Evident, stilul "laissez-faire" este cel mai deficitar: nivelul scăzut al aspiraţiilor şi exigenţelor pedagogice ale predării, lăsarea procesului didactic să meargă de la sine nu pot avea decât rezultate slabe în învăţare şi în conduită. Stilul predării este influenţat, vertical, de orientările şi afirmarea stilului conducerii iar, orizontal de stilurile celorlalţi profesori (prin schimb de experienţe, prin cerere şi onorarea de consultaţie colegială, etc.). Stilul predării, deşi poartă pecetea personalităţii educatorului, reproducând continuu trăsăturile acesteia, se poate, deci ameliora ori chiar schimba.

3. Modele ale predării

Ştiinţa predării oferă o gamă variată de modele (paradigme) pe baza cărora se poate organiza şi desfăşura predarea. Ele pot fi scheme operaţionale în activitatea de instruire dar şi "moduri de gândire" (N.L.Gage) ale cercetării şi învăţării. Cunoscându-le în varietatea lor, educatorul poate afla şi utiliza numeroase posibilităţi de optimizare a predării şi învăţării. Modelele pot fi înţelese şi folosite cu diferite funcţiuni: analitice, constructive, evaluative, euristice, prognostice, instrumentale, tehnologice, critice. Cei interesaţi pot folosi, în studiu, cartea lui Ioan Neacşu "Instruire şi învăţare" (Ed.Şt.1990) în care sunt descrise multe din modelele utilizabile. Sursa menţionată este folosită în prezentarea modelelor utilizabile:

❑ **Modelul comportamental al lui E.P.Recse.**

Prin structura lui funcţională modelul cere: indicarea obiectivelor predării cu precizarea performanţelor, a comportamentului final, precizarea nivelului operaţional al acţiunilor, a liniei de bază fluente, ţinând seama de diferenţele individuale ale elevilor în ceea ce priveşte asimilarea nivelului dorit al abilităţii, capacităţii de însuşit, structurarea situaţiei favorabile însuşirii comportamentului cu eliminarea la minimum a condiţiilor ce pot favoriza naşterea unor comportamente concurente, în acest sens punerea în gardă a elevilor asupra cerinţei discriminatorii care îi orientează precis spre comportamentul dorit, definirea mecanismelor motivaţionale (specificarea întăririlor, evitarea stărilor de blocaj etc.) cu activarea răspunsului adecvat motivaţiei, readaptarea situaţiilor, a stimulilor, condiţiilor şi soluţiilor la noile probleme şi obiective de soluţionat ori împlinit, programarea pas cu pas a comportamentului dorit cu întăriri succesive şi contigente, reducerea treptată a stimulilor de control, folosirea unor întăriri intermitente, identificarea conştientă continuă a obiectivelor, a măsurii în care ele se îndeplinesc. Constă în aplicarea sistematică a teoriei întăririi la analiza şi reconstrucţia unor repertorii comportamentale complexe.

❑ **Modelul mathetic al lui Th.F.Gilbert.**

Având elemente comune cu cel al lui Reese, se distinge prin analiza sistematică a deprinderilor cognitive sau motorii şi prelucrarea lor pedagogică în termeni de performanţă. La noi, contribuţii are şi E.Noveanu (vezi Tehnica programării didactice, 1974). Modelul constă din:

1. **analiza sarcinii:** abordarea pragmatică a obiectivelor prin descrierea şi ordonarea lor, elaborarea repertoriului de caracteristici ale comportamentului elevilor, indicarea descriptivă a formelor materializate ale învăţării (produse şi niveluri de performanţe, cunoştinţe, deprinderi etc.)

2. **elaborarea prescripţiilor de învăţare** în termeni de operanţi simpli ce exprimă o unitate între un act comportamental (R) şi stimulul care îl produce (S). Un operant se întemeiază pe două feluri de prescripţii:

✦ **sintetice** cu operaţii ordonate în forma lanţului: S-R-S-R-S-R (S iniţial produce un R care, la rândul său este un S pentru un nou R ş.a.m.d.), rezultând discriminări multiple: S-R1; S-R2; S-R3; înseamnă că într-o situaţie se pot ivi doi sau mai mulţi S fiecare cu un R specific. Predarea-învăţarea îi poate cuprinde pe toţi, însă elevii trebuie învăţaţi să-i discrimineze specific. Totodată, ei trebuie învăţaţi şi să facă generalizarea sub forma: $\left.\begin{matrix} S \\ S \\ S \\ .. \end{matrix}\right\} \rightarrow R$. În cazul dat, situaţia produce doi sau mai mulţi stimuli având un singur efect R.

✦ **analitice,** care pe lângă elementele conţinute de prescripţiile sintetice, au şi o direcţie teoretică (strategică) care ordonează predarea-învăţarea.

3. **elaborarea planului,** etapă în care profesorul stabileşte strategiile particulare în raport cu programa. La discipline cum sunt fizica, biologia, disciplinele tehnice se folosesc îndeosebi matricile (Matricea Davies, Sistemul Ruleg, 1963). Se poate uşor sesiza asemănarea modelului cu acela al învăţământului programat. Există însă şi deosebiri: în modelul mathetic nu se recurge la efectul conformării scrise a răspunsurilor la o sarcină dată, etc.

Modelul este disponibilizat pentru multe funcţiuni: pune accentul pe realizarea integrală a unui conţinut de învăţare apreciat ca valoare de însuşi subiectul învăţării, oferă o viziune integrală asupra cunoaşterii, cuprinzând şi unitatea dintre cunoaştere şi acţiune ("savoir" + "savoir faire").

❑ **Modelul operaţiilor logice (de B.D.Smith).**

În cazul acestui model, predarea se reprezintă ca un sistem de sarcini şi acţiuni orientate diferenţiat spre elevi pentru a le favoriza învăţarea. Pentru desfăşurarea lui sistemul cuprinde:

➲ elemente de strategie didactică ce definesc conduita didactică generală a profesorului precum şi modul propriu în care acesta rezolvă problemele predării-învăţării într-o situaţie de instruire.

➲ elemente de tactică didactică traduse prin comportamentele concrete, subordonate însă cerinţelor de ordin strategic; se grupează în: episoade (momente

ale comunicării pedagogice (ex. relaţia întrebare-răspuns) şi operaţii logice (multe din acţiunile profesorului: definire, desemnare, clasificare, comparare, evaluare, episoade, explicare, inferenţă condiţionată) ş.a.

Predarea ţine seama de trei categorii de variabile: independente, dependente şi intermediare. Cele independente definesc comportamentul profesorului, îndeosebi prin actele sale verbale, prin operaţiile logice (directive, acţiuni de îndrumare). Pot fi definiţii, exemplificări, clasificări, corelări, comparări şi contrastări, deducţii şi condiţionări, explicare, reguli şi norme, evaluări, concluzii etc. Intră în variabilele independente şi indicarea elevilor (executarea model) a actelor performative, actele expresive (faţa, vocea, gesturile) ş.a.m.d. Variabilele dependente aparţin personalităţii elevului şi realizează schema variabilelor independente: acţiuni verbale, operaţii logice, acţiuni performative şi expresive. În fine, variabilele intermediare îmbină caracteristicile celorlalte două categorii şi reprezintă "diferite entităţi şi procese postulate cum ar fi: cunoştinţele anterioare, concepţiile, necesităţile, inferenţele şi mecanismele asociative...." (7, p.265). În predare, atare variabile se corelează în diferite moduri. Profesorul e urmat de elev, el cunoscând motivaţiile în predare ale elevilor indirect prin comportamentele lor. Modelul aduce deci anumite clarificări privind mai ales comportamentul verbal al profesorului în procesul predării-învăţării, însă oferă puţine date despre elevi;

❑ **Modelul cognitiv categorial (de J.J.Gallagher şi M.D.McAschner).**

Modelul funcţionează prin operaţiile gândirii, acestea fiind prezentate pe baza concepţiei lui Guilford:

❶. Proces cognitiv - memorie (recunoaşterea, memoria mecanică, reactualizarea selectivă).

❷. Gândirea convergentă (se ocupă cu procesele cognitive analitice şi integrative într-un cadru structural clar).

❸. Gândirea evaluativă (foloseşte judecăţile de valoare).

❹. Gândirea divergentă (cuprinde procese cognitive cu iniţiative, spontane, fluenţa de idei, originalitate, flexibilitate ş.a.m.d.).

❺. Rutina nu se leagă direct de procesele de gândire, ci mai degrabă de conducerea şi atitudinea în clasă (3, p.311).

Modelul desfăşoară o tehnică descriptivă flexibilă încă pentru proiectarea predării-învăţării.

❑ **Modelul Taba.**

Modelul porneşte de la procesele logice implicate de activitatea elevilor, şi foloseşte trei tipuri de sarcini cognitive realizabile de către elevi, adecvate obiectivelor predării: formarea conceptelor, generalizarea şi inferarea prin interpretarea datelor, aplicarea principiilor şi faptelor cunoscute pentru a explica şi prezice noi fenomene. În model apare benefică corelaţia dintre formarea conceptelor, activitatea aplicativă şi cea predictiv-anticipativă.

❑ **Modelul Turner.**

Se bazează pe elemente cognitive şi operaţionale definitorii pentru competenţa profesorului. Se distinge prin anumite idei interesante:

➢ predarea este o formă de comportament "problem-solving" (rezolvare de

probleme).

➢ însuşirea capacităţilor de "problem-solving" de către profesor presupune instruirea, antrenamentul şi experienţa.

➢ capacităţile respective se identifică ca performanţe ale profesorului şi se convertesc în sarcini de învăţare pentru elevi.

➢ sarcinile performanţiale ale profesorului obţinute în predare sunt apreciate ca valorile succesului didactic al acestuia.

➢ predarea implică performanţe şi ale elevilor confirmate în situaţiile "problem-solving" cât şi prin rezolvarea altor sarcini contextuale.

➢ în fine, corelaţiile performanţelor profesorului cu caracteristicile şi succesul elevilor sunt mijlocite şi înrâurite de proprietăţile contextului şcolar.

Se remarcă în acest model importanţa exerciţiului şi antrenamentului în procesul predării şi învăţării. Pentru activitatea de predare-învăţare există şi modele bazate pe programare şi simulare. Pentru proiectarea şi realizarea lor se cer următoarele: definirea clară a obiectivelor (subordonate precis scopurilor generale); elaborarea instrumentelor de măsurare a nivelului de realizare a obiectivelor; cunoaşterea clară a caracteristicilor elevilor; elaborarea strategiilor şi a conţinutului de predat; pregătirea materialelor pentru instruire; precizarea valorilor de ieşire şi a criteriilor de evaluare a lor; reglarea sistemului prin intermediul datelor stabilite. Se consideră mai elaborate modelele de felul acesta. Se indică modelele programării liniare (B.F.Skinner) şi ramificată (N.A.Crowder) la care se adaugă modelul puţin cunoscut al programării criteriale. Tehnica programării criteriale se distinge prin: o secvenţă didactică (un anumit conţinut) debutează cu o anume limită (este de o anumită mărime) numită unitate-criteriu prin intermediul căreia subiectului i se comunică tema următoare. Subiectul dispune de patru posibilităţi de alegere şi acţiune:

a) ştiu - daţi textul;

b) am învăţat-o, dar nu sunt sigur, - vă rog, repetaţi-o;

c) nu ştiu încă despre ce este vorba - daţi-mi câteva exemple;

d) sunt sigur că nu ştiu - vă rog să mă instruiţi. De unde rezultă că adevarata programare începe cu secvenţa "d".

Există, apoi modele de predare bazate pe algoritmi; ele lucrează cu algoritmi "didactici" ori "metodici" structuraţi de indicaţiile privind paşii ori etapele succesivi(e) de parcurs într-o situaţie didactică. Există algoritmi de predare-învătare meniţi să satisfacă următoarele condiţii: să implice obligator feed-back-ul operativ şi pentru educator şi pentru elevi, algoritmii să aibă o adresă specifică de natură individuală, algoritmii sunt cu deosebire elemente de conţinut în activitatea elevilor şi în rezultatele ei.

Algoritmul didactic include etapele următoare: prezentarea informaţiei de însuşit, se însuşeşte informaţia prin repetare şi fixare, se fixează deprinderile de folosire şi aplicare a informaţiei ori de rezolvare a unor probleme pe baza ei, se formează anumite priceperi adecvate materialului şi sarcinilor didactice, se dau consultaţii, se evaluează procesul instruirii. Pe baza algoritmilor, predarea primeşte caracterul unor rezolvări de probleme didactice. Modelul algoritmului de predare se etapizează astfel după L.N.Landa:

⧫ stabilirea conţinutului şi a scopului instruirii (sub forma stărilor şi a elementelor calitative);

- elaborarea mijloacelor de recunoaştere (diagnoză) a proceselor psihice (prin analiza comportamentului ca structură de stări observabile);
- determinarea valorilor obiective (numerice) de ieşire ale stării finale;
- determinarea valorilor obiective (numerice) ale variabilelor stări iniţiale;
- stabilirea succesiunii etapelor de trecere din starea iniţială în cea finală;
- determinarea tipurilor de activitate a elevului pentru trecerea dintr-o stare în alta (aici apar probleme de organizare a activităţii elevului pentru prelucrarea şi însuşirea acestor informaţii);
- determinarea tipurilor de teme care asigură îndeplinirea de către elevi a formelor de activităţi necesare şi
- determinarea mijloacelor de răspuns (reacţie) la acţiunile elevilor şi la rezultatele acestora" (9, pp.35-36).

Se cere definirea cât mai riguroasă a sensurilor fiecărei etape într-o perspectivă globală unitară, deci cu relaţii de trecere precisă, ceea ce rezervă creativitatea şi iniţiativa elevilor şi a profesorului pentru momentele extraalgoritmice.

Aici se adaugă şi modelul lui Galperin şi al altor psihopedagogi ruşi după care activitatea psihică este rezultatul sintetizat al unităţii cu avtivitatea practică. Modelul include: cunoaşterea prealabilă a acţiunii, acţiunea ca atare (practică), acţiunea prin limbajul extern, apoi acţiunea în planul limbajului. Modelul oferă condiţii clare pentru învăţare. Un model de predare bazat pe simulare. Modelul este necesar în condiţiile în care lipsesc posibilităţile de învăţare directă folosind aparate, maşini, calculatoare, procese reale etc.

Se apelează la analogia modelului simulat cu cel real (natural). S-a ajuns la o structură reprezentativă a acestui model, la noi fiind preferată cea a lui David Jount şi Paul de Kock (1963) care operează cu simbolurile P (profesor), E (elevi, elev) iar în structura modelului foloseşte elementele "principii", "etape" şi "paşi":

A. Principii

1. Libertatea de acţiune (se elimină pe cât posibil dominarea tipică a P în clasă; organizarea este democratică, înlocuind maniera autocratică).

2. Interpretarea prin implicare (se lucrează pe varianta grup-grup, elev-grup, elev-elev.

3. Cunoaşterea (se referă la sistemul informaţiilor de bază necesară înţelegerii unităţilor de conţinut studiate în clasă).

4. Decizia (luarea de decizii se face de E, de grupul de E prin consultarea P).

5. Angajarea în sarcină (în sensul că învăţarea este organizată pentru a se desfăşura individual, astfel încât E să aibă conştiinţa consecinţelor acţiunilor sale).

6. Participarea (rolul) P (în special P joacă rol de organizator, consilier şi facilitator, actele sale de conduită didactică având calitatea de resurse educaţionale).

B. Organizarea etapelor şi a paşilor

1. P organizează clasa în zone de activitate, împărţind elevii în grupuri de lucru, cu sarcini specifice.

2. P stabileşte punctele sistemului unde E şi grupurile de E primesc indicaţii (sarcini), precum şi norme reprezentând puterea şi intensitatea interacţiunii; se îmbină armonios activitatea de grup cu cea individuală.

3. P planifică şi organizează cunoştinţele sub forma unor comportamente specifice (performanţiale), explicând E cum să înceapă rezolvarea sarcinilor; P stabileşte sarcinile cu grad mare de dificultate pentru elevii avansaţi.

4. P transferă E grupului de E o serie de responsabilităţi în ceea ce priveşte decizia atât timp cât se lucrează serios, cât există premise pentru o angajare şi implicare serioasă într-o activitate. Pentru aceasta P este preocupat să aloce timp suficient pentru ca toţi E să rezolve cu succes sarcina de bază repartizată, pentru contactul între grupuri şi pentru luarea deciziei colective.

5. P planifică experienţele de predare şi învăţare, permiţând elevilor să creeze ei înşişi situaţii de contact şi (auto) angajare în sarcină (acţiune). De asemenea, sunt create situaţii problematice pentru experienţele cheie care-l implică pe E cu toată personalitatea (se poate angaja şi prin situaţii de joc şi învăţare a experienţei).

6. P planifică cu atenţie activitatea de simulare (prin joc, activităţi dramatizate), arbitrează disputele prin interpretarea regulilor jocului, stimulează jocurile, utilizează factori de presiune pentru realizarea interacţiunii, ajută individual E, le facilitează actele de decizie personală etc.

Urmează modelele interacţionale, centrate pe interacţiunile dintre educator şi elevi. În acest sens, se atrage atenţia asupra criticării "autoritarismului" (a excesului de autoritate ce inhibă personalitatea elevului), asupra stereotipiilor comportamentale, monotone, asupra ignorării iniţiativelor şi aspiraţiilor elevilor etc. Ioan Neacşu prezintă modelele interacţionale cu "un anumit nivel de structură şi fundamentare metodologică şi din a căror analiză educatorii pot desprinde premisele, structura şi implicaţiile teoretice şi practice ale acestora" (8, p.136). Iată care sunt aceste modele:

❑ **Modelul lui N. A. Flanders,** cu un fundament psihosocial, definit prin influenţa directă ori indirectă a profesorului asupra clasei. Influenţa directă are loc când el prezintă informaţii; oferă direcţii de acţiune, dă comenzi şi ordine, critică elevii, justificându-şi autoritatea. Influenţa indirectă constă în acceptarea sentimentelor, atitudinilor elevilor, preţuieşte şi încurajează răspunsurile, actele comportamentale bune; acceptă şi foloseşte (adesea) ideile elevilor; adresează întrebări privind conţinutul lecţiei. Modelul exercită: participarea verbală a elevilor, răspunsurile lor la întrebările profesorului, iniţierea de către elevi a comunicării cu profesorul ori

cu ceilalţi elevi. Se au în vedere şi situaţiile necomunicative, sistarea interrelaţiilor, pauze ori perioade de confuzie în comunicare. Modelul se recomandă diferenţiat: la clasele mici cu influenţe frecvent indirecte, comportamentul cu influenţe directe prilejuieşte fenomene de abţinere, de mascare a dificultăţilor. Modelul solicită un comportament flexibil şi nu rigid al profesorului.

❑ **Modelul interacţional al lui A. Bellack şi J. R. Davitz**

Ţinând seama de comportamentul verbal al profesorului cu elevii în clasă, modelul este analitic centrat pe anumite categorii de semnificaţii, şase la număr:

I Semnificaţia pedagogică:
- A. Structurarea
- B. Solicitarea
- C. Răspunsul
- D. Reacţia.

II Semnificaţia de conţinut (categotiile specifice depind de tema şi subiectul pe care le studiază profesorul cu elevii).

III Semnificaţia de conţinut logic:
- A. Procesul analitic:
  - 1) Definirea;
  - 2) Interpretarea;
- B. procesul empiric:
  - 1) Enunţarea de fapt;
  - 2) Explicarea;
- C. Procesul evaluativ:
  - 1) Exprimarea de opinii,
  - 2) Justificarea.

IV Semnificaţia instrucţională:
- A. Lecţia;
- B. Materialul;
- C. Persoana;
- D. Procedeul;
- E. Formularea;
- F. Procesul logic;
- G. Acţiunea generală;
- H. Acţiunea vocală;
- I. Acţiunea fizică;
- J. Acţiunea cognitivă;
- K. Acţiunea afectivă;
- L. Mecanismul limbii.

V Semnificaţia instructiv-logică:
- A. Procesul analitic:
  - 1) Definirea
  - 2) Interpretarea;
- B. Procesul empiric:
  - 1) Enunţarea faptului;
  - 2) Justificarea;
  - 3) Aprecierea enunţurilor de metacomunicare:
    - a) hotărâtă;
    - b) îngăduitoare;
    - c) repetată;
    - d) de clasificare;
    - e) neîngăduitoare;
    - f) negativă;
    - g) pozitivă sau negativă;
    - h) îngăduitoare sau neîngăduitoare.

VI Semnificaţia afectivă:
- A. Valenţa (plăcut-neplăcut);
- B. Forţa (puternic-slab);
- C. Activitatea (activ-pasiv).

Urmează încă alte modele identificate de autorul ale căror contribuţii sunt recunoscute.

OPTIMIZAREA PREDĂRII - ÎNVĂŢĂRII

a) Sensuri ale optimizării învăţământului

Optimizarea învăţământului este necesară şi posibilă, educatorul dispunând de condiţii întotdeauna insuficient valorificate pentru ca elevii săi să ajungă la performanţele superioare, ele însele supuse schimbării. Supuse schimbării sunt şi mijloacele învăţământului.

În învăţământ, conceptul optimizării poate primi mai multe sensuri:
- acela de rezolvare a problemelor organizării ştiinţifice a activităţii instructiv-educative cu efecte favorabile optimizării. Unii autori opinează că optimizarea este o specie a organizării ştiinţifice a procesului pedagogic, alţii apreciază că organizarea ştiinţifică a activităţii instructiv-educativă reperezintă numai o componentă de bază a optimizării.

I. R. Babanski accentuează că optimizarea trebuie să cuprindă şi predarea şi învăţarea, şi activitatea didactică a profesorilor ori a învăţătorilor şi cea de învăţare participativă a elevilor. Acelaşi pedagog distinge între optimizarea ştiinţifică a activităţii didactice şi cea a învăţării, reducând condiţionare lor. Însă, optimizarea ştiinţifică a activităţii profesorilor şi a elevilor permite să se stabilească anumite principii ale optimizării:

Unul dintre ele specifică că organizarea ştiinţifică a învăţătării trebuie să se repercuteze nu numai asupra sporirii eficienţei procesului instructiv-educativ, ci şi asupra ameliorării rezultatelor şcolare.

Autor al unei lucrări consacrate optimizării procesului de învăţământ (vezi), Babanski scrie că "optimizarea se bazează pe organizarea ştiinţifică a activităţii cadrelor didactice şi a elevilor, orientate spre obţinerea unor rezultate maxime în condiţiile concrete date" (2, p.60)

De unde rezultă că în fond, optimizarea procesului de învăţământ aparţine activităţii de conducere: "De aici rezultă şi definiţia cea mai generală a optimizării procesului de învăţământ ca o conducere ce se organizează pe baza luării multilaterale în considerare a legităţilor şi a principiilor de învăţământ, a formelor şi a metodelor actuale, precum şi a particularităţilor sistemului dat, a condiţiilor sale interne şi externe cu scopul asigurării celei mai eficiente funcţionări... a procesului de învăţământ, prin prisma criteriilor stabilite" (2, p.62). În ordinea determinată, criteriile optimizării se traduc în termeni de eficienţă a procesului de învăţământ pe linia rezultatelor obţinute de elevi, de calitate confirmată de concordanţă fericită a rezultatelor cu obiectivele proiectare, de consumul optim al timpului şi al eforturilor cadrelor didactice (utilizarea maximă a timpului şi eforturilor în activitatea de predare precum şi în cea de învăţare), precum şi ale

elevilor. Optimizarea se confirmă prin alegerea şi urmarea resurselor învăţăturii ce favorizează rezultatele maxime, a celor mai bune acte pedagogige, a unor variante de combinare a factorilor ce stimulează învăţarea cu efecte superioare etc.

b) Rolul varietăţii formelor de organizare şi desfăşurare a predării-învăţării

Nu atât identificarea unei varietăţi mari de forme de instruire cât mai ales capacitatea educatorului de a le utiliza diferenţiat şi adecvat favorizează optimizarea procesului de învăţământ şi a rezultatelor sale. Pentru a le putea utiliza profesorul dispune de taxonomii ale acestora. Astfel după locul în care se adoptă, formele de organizarea instruirii se grupează în:

Forme de organizare a predării-învăţării în şcoală între care se disting:

" - lecţia (permanentă, facultativă);
- meditaţiile şi consultaţiile;
- activităţile de laborator şi atelier;
- cercurile pe materii;
- observaţiile în natură, la colţul viu;
- activităţi independente în şcoală;
- teme pentru acasă;
- activităţi permanente organizate sub formă de cursuri pe diferite teme etc.

Forme extraşcolare ale instruirii care completează pe cele şcolare:

- excursii şi vizite;
- vizionările de spectacole;
- activităţi în cercuri tehnice;
- turismul, drumeţiile etc." (10, p.30)

În sensul funcţionării relaţiei profesor-elevi se indică formele de lucru frontal (de grup) şi individual. Este distinsă lecţia ca formă de activitate ce exercită relaţia biunivocă profesor-elevi. In acest sens, optimizarea presupune eficientizarea relaţiei mijlocite de profesor cu sau de le ştiinţe, obiect de învăţământ, prin lecţie, spre elev.

Ca formă fundamentală a procesului instructiv-educativ şcolar, lecţia dispune de posibilităţi nelimitate de optmizare a predării-învăţării. Primar, aceste posibilităţi privesc organizările procesului de învăţământ cu folosirea tipurilor de lecţii. Totodată, prin lecţie, elevii sunt conduşi cu paşi siguri de profesor pentru randament şcolar cert. Condusă de profesor, lecţia realizează instructiv un conţinut eleborat pedagogic şi ştiinţific modern. Prin lecţii, profesorul actualizează practic numeroase posibilităţi de antrenare participativă a elevilor la învăţare. Lecţia valorifică (ori permite valorificarea nelimitată) personalitatea creatoare a educatorului sau a elevului, stimulând progresele intelectuale, morale şi practice ale acestora. Lecţia se împlineşte (trebuie să se împlinească) ca factorul optimizării continue şi datorită folosirii resurselor metodologice ştiinţifice ale predării, precum şi solicitării maxime a raporturilor pozitive între membrii grupului şcolar. În lecţie, prioritatea trebuie acordată beneficiarului predării, elevilor, adică învăţării de către

ei a celor predate de profesor sau învăţător.

Optimizarea procesului de învăţământ se concentrează asupra valorificării mereu superioare a resurselor tuturor componentelor sistemice ale procesului de învăţământ prezente în lecţie, în corelaţiile lor raţionale şi operaţionale, armonioase şi eficiente. Optim nu coincide cu superiorul ultim, cu binele absolut, ci cu superiorul posibil în situaţiile pedagogice şi sociale ale învăţării, ceea ce inseamnă cu un "optim" al funcţionării procesului şi al rezultatelor disponibile pentru depăşire, pentru optimizare. Iar lecţia, ca şi alte forme de activitate instructiv-educativă, se recomandă în perspectiva optimizării ei ca proces şi ca rezultate proiectate şi împlinibile. În concluzie, optimizarea procesului învăţării la nivel de lecţie, presupune astăzi:

" - trezirea interesului, sensibilizarea pentru activităţi;
- comunicarea obiectivelor urmărite;
- reactualizarea elementelor învăţate anterior;
- prezentarea materialului faptic;
- generalizarea (formarea noţiunilor/operaţiilor), adică obţinerea performanţelor prefigurate în obiective;
-fixarea şi stabilizarea performanţei;
- aplicarea în practică;
- asigurarea conexiunilor inverse" (10, p.34).

O structură flexibilă şi nu rigidă, în dependenţă de multe variabile, factori, condiţii etc.

Optimizarea se împlineşte când predarea, învăţarea şi evaluarea se corelează şi condiţionează reciproc.

REFERINŢE BIBLIOBRAFICE

1. Ausubel P. D., Robinson G. Fl., *Învăţarea în şcoală*, E.D.P. Bucureşti, 1981
2. Babanski K. I., *Optimizarea procesului de învăţământ*, E.D.P. Bucureşti, 1979
3. Brinck, cf. Davitz Joel, Ball Samuel, *Psihologia procesului educaţional*, E.D.P. Bucureşti, 1978
4. *Dicţionar de pedagogie*, E.D.P. Bucureşti, 1979
5. Golu Pantelimon, *Învăţare şi dezvoltare*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985
6. Hirst P. H., Peters R. S., *The Logic of Education*, Roultedge and Kegan Paul, London, 1972
7. Kneller F. G., *Logica şi limbajul educaţiei*, E.D.P., Bucureşti, 1973
8. Neacşu Ioan, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1990
9. Noveanu E., *Tehnica programării didactice*, E.D.P., Bucureşti, 1974
10. Sinteze pe teme de didactică modernă, *Tribuna Şcolii*, Bucureşti, 1986.

TEHNOLOGIA PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

Clin Cucoş

1. Semnificaţii, precizări terminologice şi noi evoluţii

Un aspect important al didacticii îl reprezintă identificarea, structurarea şi combinarea elementelor metodologice şi tehnologice implicate în ihstruire. Concretizarea idealurilor educaţionale, în comportamente şi mentalităţi, nu este posibilă dacă activitatea de predare şi învăţare nu dispune de un sistem coerent de căi şi mijloace de înfăptuire, de o instrumentalizare procedurală şi tehnică a paşilor ce urmează a fi făcuţi pentru atingerea scopului propus. Formele şi mijloacele strategice, de înfăptuire a sarcinilor didactice, pot fi circumscrise terminologic prin intermediul sintagmelor de tehnologie didactică, metodologie didactică, metodă, procedeu şi mod de organizare a învăţării.

Tehnologia didactică. Termenul poate primi două accepţiuni:

✦ ansamblul mijloacelor audiovizuale utilizate în practica educativă (sensul restrâns, din ce în ce mai puţin utilizat);

✦ ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învăţământ, al strategiilor de organizare a predării - învăţării, puse în aplicaţie în interacţiunea dintre educator şi educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conţinuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalităţile de evaluare (sensul larg al termenului, generalizat în literatura de specialitate). Tehnologia didactică se structurează prin intercorelarea necesară a componentelor procesului de învăţământ şi prin racordarea acestor componente la determinări din afara acestui sistem procesual (dinamica tehnicii şi ştiinţelor, mutaţiile manageriale, rezultate şi soluţii inedite ale cercetării ştiinţelor educaţiei etc.). Tehnologia didactică vizează nu numai resursele activate, unele ipostaze ale mass-mediei, aparatura tehnică avută în vedere, ci toate acestea împreună, raportate la conţinuturi, strategii didactice, aspecte relaţionale, procedee evaluative sau autoevaluative. Este obligaţia profesorului de a realiza această racordare a mijloacelor materiale şi a procedeelor acţionale la situaţia de învăţare, ştiut fiind faptul că nu inovaţiile şi perfecţionările în sine aduc o creştere a randamentului învăţării, ci modul de corelare şi valorificare a acestor componente conduc la eficientizarea proceselor didactice.

Metodologia didactică. Vizează ansamblul metodelor şi procedeelor didactice utilizate în procesul de învăţământ. În ipostaza de teorii stricto sensu, metodologia instruirii precizează natura, funcţiile şi clasificările posibile ale diferitelor metode de învăţământ. Sunt descrise caracteristicile operaţionale ale metodei, în perspectiva adecvării lor la circumstanţe diferite ale instruirii, şi sunt scoase în evidenţă posibilităţile de ipostaziere diferenţiată a acestora, în funcţie de creativitatea şi inspiraţia profesorului.

Metoda didactică. Termenul "metodă" derivă etimologic din două cuvinte greceşti (odos - cale; metha - spre, către) şi are înţelesul de "drum (către)...", "cale (spre)...". În didactică, metoda se referă la calea care se urmează, drumul ce conduce la atingerea obiectivelor educaţionale. Metodele de instruire se aseamănă cu metodele de cercetare (ale ştiinţei), în sensul că ambele sunt căi care cunduc la conturarea unor fapte, legităţi, descrieri, interpretări cât mai apropiate de realitate. Deosebirea fundamentală constă în aceea că, în timp ce metodele de cercetare produc, elaborează cunoştinţe, metode didactice - de regulă - prezintă, vehiculează cunoaşterea sedimentată la un moment dat. Primele metode servesc la descoperirea propriu-zisă a unor adevăruri, ultimele slujesc la comunicarea lor ori la conducerea eforturilor spre redescoperirea adevărurilor, noi pentru elevi, nu şi pentru comunitatea ştiinţifică. Metoda didactică este o cale eficientă de organizare şi desfăşurare a predării - învăţării şi se corelează cu celelalte componente ale instruirii.

Sintetizând mai multe definiţii avansate de diferiţi pedagogi, profesorul George Văideanu (1, pp. 3-4) arată că metoda de învăţământ reprezintă calea sau modalitatea de lucru:

- selecţionată de cadrul didactic şi pusă în aplicare în lecţii şi activităţi extraşcolare cu ajutorul elevilor şi în beneficiul acestora;
- care presupune în toate cazurile cooperarea dintre profesor şi elevi şi participarea acestora la căutarea soluţiilor, la distingerea adevărului de eroare etc.;
- care se foloseşte sub forma unor variante şi/sau procedee selecţionate, combinate şi utilizate în funcţie de nivelul şi trebuinţele sau interesele elevilor în vederea asimilării temeinice a cunoştinţelor, a trăirii valorilor, a stimulării spiritului creativ etc.; utilizarea metodelor nu vizează numai asimilarea cunoştinţelor;
- care-i permite profesorului să se manifeste ca purtător competent al conţinuturilor învăţământului şi ca organizator al proceselor de predare - învăţare; în cursul desfăşurării acestora, el poate juca rolul de animator, ghid, evaluator, predarea fiind o ipostază a învăţării.

Metoda are un caracter **polifuncţional,** în sensul că ea poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective instructiv-educative. Opţiunea profesorului pentru o anumită metodă de învăţământ constituie o decizie de mare complexitate. Alegerea unei metode se face ţinând cont de finalităţile educaţiei, de conţinutul procesului instructiv, de particularităţile de vârstă şi cele individuale ale elevilor, de psihologia grupurilor şcolare, de natura mijloacelor de învăţământ, de experienţa şi competenţa didactică a profesorului. "Orice metodă pedagogică - scrie Gaston Mialaret (2, p.46) - rezultă din întâlnirea mai multor factori şi, din acest punct de vedere, educaţia va rămâne mereu o artă: arta de a

adapta, la o situaţie precisă, indicaţiile generale date de cărţile de metodologie".

Specialiştii în metodologia didactică (3, pp.12-17), acreditează teza că metodele deţin mai multe funcţii specifice:

- **funcţia cognitivă** (metoda constituie pentru elev o cale de acces spre cunoaşterea adevărurilor şi a procedurilor de acţiune, spre însuşirea ştiinţei şi tehnicii, a culturii şi a comportamentelor umane; metoda devine pentru un elev un mod de a afla, de a cerceta, de a descoperi);
- **funcţia fomativ-educativă** (metodele supun exersării şi elaborării diverselor funcţii psihice şi fizice ale elevilor, prin formarea unor noi deprinderi intelectuale şi structuri cognitive, a noi atitudini, sentimente, capacităţi, comportamente; metoda de predare nu este numai calea de transmitere a unor cunoştinţe, ci şi un proces educativ);
- **funcţia instrumentală** (sau operaţională, în sensul că metoda serveşte drept tehnică de execuţie, mijlocind atingerea obiectivelor instructiv-educative);
- **funcţia normativă** (sau de optimizare a acţiunii, prin aceea că metoda arată cum trebuie să se procedeze, cum să se predea şi cum să se înveţe astfel încât să se obţină cele mai bune rezultate).

Procedeul didactic. Metoda se aplică printr-o suită de operaţii concrete numite procedee. Procedeul didactic reprezintă o secvenţă a metodei, un simplu detaliu, o tehnică mai limitată de acţiune, o componentă sau chiar o particularizare a metodei. O metodă apare ca un ansamblu corelat de procedee considerate a fi cele mai oportune pentru o situaţie dată de învăţare. Valoarea şi eficienţa pragmatică a unei metode sunt condiţionate de calitatea, adecvaţia şi congruenţa procedeelor care o compun. De regulă, în interiorul unei metode, procedeele se pot reordona, în funcţie de exigenţele exterioare, ceea ce face ca una şi aceeaşi metodă să poată dobândi trăsături şi dimensiuni praxiologice noi, date tocmai de combinatorica procedeelor. Mutaţiile intervenite pot fi atât de mari încât, la limită, metoda poate deveni ea însăşi un procedeu, în contextul altei metode, după cum un procedeu îşi poate aroga demnitatea de metodă la un moment dat.

Mod de organizare a învăţării. Este un concept supraordonat celui de metodă şi procedeu didactic. George Văideanu defineşte noua ipostază a metodologiei didactice ca fiind "un grupaj de metode sau procedee care operează într-o anumită situaţie de învăţare (ore duble sau succesive, patru - cinci clase grupate într-o sală mare etc.) şi/sau în asociere cu o nouă modalitate de realizare a învăţării: învăţarea asistată de calculator (IAO), învăţarea bazată pe manuale şi caiete programate etc." (4, p.203). Găsim că noul termen prezintă o mare valoare euristică, în plan teoretic, datorită faptului că el ne ajută să circumscriem aspecte ale metodologiei didactice care, de multe ori, sunt asimilate procedeelor sau metodelor simple. Se uită, deseori, că în planul metodologiei didactice se structurează o anumită ierarhie, care este dată de complexitatea epistemică şi combinaţia diferitelor secvenţe procedurale. Se mai uită, de asemenea, că în anumite circumstanţe, metodologia este atât de mult impregnată de specificul mijlocului de învăţământ (ca în învăţarea asistată de ordinator), încât cu greu se mai poate susţine "puritatea" unei metode, adică autonomia sau neutralitatea ei, în raport cu anumite componente ale strategiei didactice. Unii autori includ în

categoria metodelor de învăţământ "metodele" de tip Montessori, Decroly, Claparède etc. (vezi 5). După definiţia dată, aceste ipostaze nu sunt metode propriu-zise, ci complexe metodologice mai largi, ce includ şi elemente organizatorice sau tehnologice (anumite mijloace de învăţământ). Acestor aliaje şi combinatorici metodologice credem că li s-ar potrivi mai bine denumirea de "mod de organizare a învăţării".

În cadrul unui sistem de instruire, metodologia didactică trebuie să fie consonantă cu toate modificările şi transformările survenite în ceea ce priveşte finalităţile educaţiei, conţinuturile învăţământului, cerinţe ale elevilor şi societăţii. Metodologia trebuie să fie suplă şi permisivă la dinamica schimbărilor care au loc în componentele procesului instructiv - educativ. Calitatea unei tehnologii este dată de flexibilitatea şi deschiderea ei faţă de situaţiile şi exigenţele noi, complexe ale învăţământului contemporan.

O metodă nu este bună sau rea în sine, ci prin raportarea ei la situaţia didactică respectivă, criteriul oportunităţii sau adecvaţiei la o anumită realitate fiind cel care o poate face mai mult sau mai puţin eficientă. În acelaşi timp, nu numai adecvaţia externă constituie un indicator al pertinenţei metodei, ci şi congruenţa secvenţelor care o compun (respectiv, a procedeelor didactice) precum şi alternanţa, succesivitatea artificiilor metodologice, calitatea coordonării şi articulării între metode, între un procedeu şi o metodă etc.

Calitatea metodologică este un aspect ce ţine de oportunitate, dozaj, combinatorică între metode sau ipostaze ale metodelor; este o chestiune de articulare calitativă şi mai puţin de preeminenţă ori extensiune a unei metode în dauna alteia. A spune aprioric că o metodă este mai bună decât alta (sau că o metodă este de dorit), fără a ţine cont de contextul în care metoda respectivă este (sau devine) eficientă, constituie o afirmaţie hazardantă şi chiar lipsită de sens.

Considerând că presupoziţiile oportunităţii, adecvaţiei şi congruenţei metodologice sunt asigurate, am putea avansa o serie de exigenţe şi cerinţe spre care ar trebui să evolueze metodologia de instruire (facem precizarea că, în fapt, metodologia a făcut paşi importanţi în această direcţie):

- ❑ punerea în practică a noi metode şi procedee de instruire care să soluţioneze adecvat noile situaţii de învăţare; dezvoltarea în "cantitate" a metodologiei, prin adecvarea şi integrarea unor metode nespecifice, din alte spaţii problematice, dar care pot rezolva satisfăcător unele cerinţe (de pildă, folosirea în învăţământ a brainstorming-ului, care este - la origine - o metodă de dezvoltare a creativităţii); creşterea în cantitate a metodelor nu este însă soluţia cea mai fericită;
- ❑ folosirea pe scară mai largă a unor metode activ - participative, prin activizarea structurilor cognitive şi operatorii ale elevilor şi apelarea la metode pasive numai atunci când este nevoie; maximizarea dimensiunii active a metodelor (în mai toate metodele identificăm această potenţialitate) şi minimizarea efectelor pasive ale acestora; fructificarea dimensiunii şi aspectelor "calitative" ale metodei;

❑ extinderea utilizării unor combinaţii şi ansambluri metodologice prin alternări ale unor caracteristici (în planurile activitate - pasivitate, abstractizare - concretitudine, algoritmicitate - euristicitate etc.) şi nu prin dominanţă metodologică; renunţarea la o metodă dominantă în favoarea unei varietăţi şi flexibilităţi metodologice, care să vină în întâmpinarea trebuinţelor diverse ale elevilor şi care să se adecveze permanent la noile situaţii de învăţare;

❑ instrumentalizarea optimă a metodologiei prin integrarea unor mijloace de învăţământ adecvate care au un aport autentic în eficientizarea predării - învăţării; nu este vorba de o simplă adăugare a unui mijloc de învăţământ, oricât de sofisticat ar fi el, ci de o redimensionare, o pregătire a acestuia în perspectiva metodologică (cum ar fi diferitele programe structurate explicit pentru învăţarea asistată de ordinator);

❑ extinderea folosirii unor metode care solicită componentele relaţionale ale activităţii didactice, respectiv aspectul comunicaţional pe axa profesor - elevi sau pe direcţia elevi - elevi; atenuarea tendinţei magistrocentriste a metodologiei didactice; întărirea dreptului elevului de a învăţa prin participare, alături de alţii;

❑ accentuarea tendinţei formativ - educative a metodei didactice; extinderea acelor metode nu de transmitere a cunoştinţelor, ci de căutare şi de identificare a acestora pe cont propriu; cultivarea metodelor de autoinstrucţie şi autoeducaţie permanentă; promovarea unor metode care efectiv ajută pe elevi în perspectiva dorită; adecvarea metodelor la realitatea existentă, "pragmatizarea" metodologiei.

2. Clasificarea metodelor de învăţământ

Este cunoscut faptul că metodologia didactică formează un sistem mai mult sau mai puţin coerent, datorită stratificării şi cumulării mai multor metode, atât pe axa evoluţiei istorice, cât şi prin coexistenţa sincronă a mai multor metode, care se corelează, se prelungesc unele în altele şi se complementează reciproc. Chestiunea clasificării metodelor didactice reprezintă încă o problemă controversată, ce alimentează noi discuţii şi puneri la probă. Atât în legătură cu stabilirea criteriilor clasificării, cât şi în raport cu apartenenţa metodelor le anumite clase, problematica taxonomiei rămâne încă deschisă.

Avansăm presupoziţia coexistenţei simultane a mai multor clasificări, ce pot fi destul de operante în circumstanţe bine stabilite. Mai facem observaţia conform căreia criteriile de clasifacare nu sunt absolute, iar încadrarea unei metode într-o anumită clasă nu este definitivă, ci relativă. O metodă se defineşte printr-o predominanţă a unor caracteristici care se pot metamorfoza astfel încât metoda să gliseze imperceptibil într-o clasă complementară sau chiar contrară (atunci când

avem o clasificare dihotomică). De pildă, o metodă aşa-zis tradiţională poate evolua spre modernitate în măsura în care secvenţele procedurale care o compun îngăduie restructurări inedite sau în măsura în care circumstanţele de aplicare a acelei metode sunt cu totul noi. După cum şi în unele metode - aşa-zis moderne - întrezărim secvenţe destul de tradiţionale sau descoperim că variante ale metodei în discuţie erau demult cunoscute şi aplicate (vezi variante ale metodelor active teoretizate şi aplicate încă de Comenius).

Se ştie că, din punct de vedere logic, o bună clasificare trebuie să respecte anumite condiţii:

❶ criteriile de clasificare trebuie să fie unice, irepetabile;

❷ clasificarea trebuie să fie completă, adică să epuizeze universul de discurs;

❸ clasele care se decantează în urma clasificării trebuie să se excludă între ele;

❹ suma claselor găsite trebuie să fie identică cu universul de discurs.

Mai adăugăm la aceste cerinţe încă o exigenţă de natură epistemică, şi anume cea reieşită din definiţiile date metodei, procedeului, modului de organizare a învăţării: clasificarea trebuie să opereze în interiorul unei clase (metodă, procedeu, mod de organizare) şi nu asupra tuturor variantelor metodologice, prin amalgamarea acestora şi prin neluarea în seamă a diferenţelor semnificative dintre ele.

Plecând de la o literatură în acest domeniu (5, 3, 6, 7), avansăm următoarele clasificări posibile, cu criterii subsecvente:

1. Din punct de vedere istoric:
   - ✧ metode tradiţionale, clasice;
   - ✧ metode moderne, de dată mai recentă;
2. În funcţie de extensiunea sferei de aplicabilitate:
   - ✧ metode generale (expunerea, prelegerea, conversaţia, cursul magistral etc.);
   - ✧ metode particulare sau speciale (restrânse la predarea unor discipline de învăţământ sau aplicabile pe anumite trepte ale instrucţiei şi educaţiei);
3. Pornind de la modalitatea principală de prezentare a cunoştinţelor:
   - ✧ metode verbale, bazate pe cuvântul scris sau rostit;
   - ✧ metode intuitive, bazate pe observarea directă, concret-senzorială a obiectelor şi fenomenelor realităţii sau a substitutelor acestora;
4. După gradul de angajare a elevilor la lecţie:
   - ✧ metode expozitive sau pasive, centrate pe memoria reproductivă şi ascultare pasivă;
   - ✧ metode active, care suscită activitatea de explorare personală a realităţii.
5. După funcţia didactică principală:
   - ✧ cu funcţia principală de predare şi comunicare;
   - ✧ cu funcţia principală de fixare şi consolidare;
   - ✧ cu funcţia principală de verificare şi apreciere a rezultatelor muncii.
6. În funcţie de modul de administrare a experienţei ce urmează a fi însuşită:
   - ✧ metode algoritmice, bazate pe secvenţe operaţionale, stabile, construite dinainte;

✧ metode euristice, prin descoperire proprie şi rezolvare de probleme.

7. După forma de organizare a muncii:
   ✧ metode individuale, pentru fiecare elev în parte;
   ✧ metode de predare-învăţare în grupuri (de nivel sau omogene şi pe grupe eterogene);
   ✧ metode frontale, cu întreaga clasă;
   ✧ metode combinate, prin alterări între variantele de mai sus.
8. În funcţie de axa învăţare mecanică (prin receptare) - învăţare conştientă (prin descoperire):
   ✧ metode bazate pe învăţarea prin receptare (expunerea, demonstraţia cu caracter expozitiv);
   ✧ metode care aparţin preponderent descoperirii dirijate (conversaţia euristică, observţia dirijată, instruirea programată, studiul de caz etc.);
   ✧ metode de descoperire propriu-zisă (observarea independentă, exerciţiul euristic, rezolvarea de probleme, brainstorming-ul etc.) (cf. 8).

Considerăm că fiecare metodă didactică poate poseda, la un moment dat, note şi trăsături care o va face să se integreze, succesiv, în clasele de metode, mai sus invocate. Taxonomiile avansate sunt construcţii teoretice orientative, care ne ajută să identificăm tendinţe generale ale metodologiei către caracteristici polare (ca, de pildă, tradiţionalitate - modernitate, generalitate - particularitate, algoritmicitate - euristicitate, verbalitate - intuitivitate etc.), în vederea realizării unei etichetări şi circumscrieri teoretice, atunci când se cere o astfel de explicitare, sau pentru alegerea şi selectarea practică a unor metode de învăţământ, în circumstanţe pragmatice variate.

În acelaşi timp, nici metodele ca atare nu apar în stare pură, ci sub forma unor variante şi circumstanţieri diferite, încât, în mod difuz, în cadrul unei metode caracterizată la început prin algoritmicitate - de pildă - se poate naşte treptat tendinţa către euristicitate. Constantin Moise (9, p.46), analizând metoda algoritmică, ajunge la concluzia că algoritmizarea nu este o metodă de sine stătătoare, ci o latură a fiecăreia dintre metodele cunoscute, dându-le acestora o coloratură specificată. Exerciţiul este, iniţial, o metodă algoritmică, dar reluat, repetat, interiorizat de elev, el poate sta sub semnul învăţării euristice, când elevul însuşi ajunge să proiecteze exerciţii inedite.

3. Caracteristicile principalelor grupe de metode

Cel mai adesea, metodele nu se manifestă izolat şi - mai ales - în stare pură. Ele apar şi se concretizează în variante metodologice compozite, prin difuzarea permanentă a unor trăsături şi articularea a două sau mai multe metode. Există însă o serie de metode "primare", de "ideal-tipuri" metodologice din care derivă combinaţii inedite şi pe care este bine să le trecem în revistă. Vom evoca în paragraful de faţă aceste variante ideale precum şi o serie de combinaţii metodologice mai des întâlnite (cf. notelor 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12).

1. Expunerea. Constă în prezentarea de către profesor a unor cunoştinţe noi, pe cale orală, în structuri bine închegate, ceea ce garantează o eficienţă

sporită, prin transmiterea unui volum mare de informaţii într-o unitate de timp determinată. În funcţie de natura şi amploarea deducţiilor şi argumentelor desfăşurate, de stilul discursiv şi de concretitudinea limbajului folosit, expunerea cunoaşte mai multe variante: povestirea, explicaţia, prelegerea, expunerea universitară, expunerea cu oponent. Povestirea este o naraţiune simplă, dar într-un limbaj expresiv, folosită cu precădere la clasele mici. Prin ornamentarea discursului cu figuri de limbaj se realizează o participare afectivă a elevilor, se stimulează imaginaţia, se antrenează noi motivaţii şi disponibilităţi de învăţare. Explicaţia presupune o dezvăluire pe baza unei argumentaţii deductive a adevărului. Cu acest prilej, se pun în mişcare operaţii logice mai complicate precum inducţia, deducţia, comparaţia, sinteza, analiza, analogia. Accentul cade, totuşi, pe receptare şi mai puţin pe interpretarea cunoştinţelor. Prelegerea constă în expunerea de către profesor a unui volum mai mare de cunoştinţe, bine organizate şi sistematizate, şi presupune o mai mare maturitate receptivă a elevilor. De regulă, metoda se recomandă claselor mai mari. Pentru reuşita unei prelegeri, profesorul se poate ghida după un plan orientativ. Prelegerea universitară este folosită în învăţământul superior. Ea se desfăşoară pe durata a două ore şi poate lăsa loc şi intervenţiilor studenţilor. Expunerea cu oponent este o formă a expunerii propriu-zise, ce presupune prezenţa celui de-al doilea cadru didactic (sau a unui elev instruit în acest sens), care prin ridicarea unor întreabări, crearea unor situaţii problematice se înviorează mersul expunerii, imprimând un caracter euristic căutării unor soluţii, rezolvării unor probleme.

Metoda expunerii didactice constituie o cale simplă, directă şi rapidă de transmitere a unor cunoştinţe. Ea este o modalitate funcţională şi parcimonioasă de predare, elevii putând sesiza direct, în gândirea profesorului, un model de discriminare şi de operare teoretică. Prin faptul că, în expunere, li se oferă elevilor cunoştinţe de-a gata, metoda predispune la pasivism şi spirit necritic. Prin supralicitarea acestei metode se poate ajunge la formalism şi superficialitate în învăţare. Comunicarea dintre profesor şi elev este unidirecţională, iar feed-back-ul este mai slab. În acelaşi timp, expunerea asigură o slabă individualizare a predării şi învăţării. De aici nu rezultă că metoda expunerii ar trebui eliminată. Alegerea şi folosirea ei vor fi justificate de adecvaţia la o situaţie didactică dată - atunci când se utilizează ca atare - sau prin imprimarea unei note activizante sau euristice (prin recursul la întrebări, luări de poziţie, încercări de problematizare pe anumite secvenţe, discriminări valorice etc.)

2. Conversaţia euristică. Este o metodă dialogală, de incitare a elevilor prin întrebări, şi are la bază maieutica socratică, meşteşugul aflării adevărurilor printr-un şir de întrebări bine şi oportun puse. Prin acest procedeu, elevii sunt invitaţi să realizeze o incursiune în propriul univers şi să facă o serie de conexiuni care să faciliteze dezvăluirea de noi aspecte ale realităţii. Dacă acceptăm tezele conform cărora întrebarea este începutul cunoaşterii şi al progresului în cunoaştere şi că veritabila cunoaştere nu constă atât în răspuns, cât în punerea permanentă a unor întrebări şi în urmărirea necontenită a unor răspunsuri care vor de naştere unor noi întrebări, atunci nu este zadarnic efortul de a poposi asupra rostului punerii întrebărilor în activitatea didactică. Practica didactică actuală trebuie să

instituie un dialog veritabil între participanţii la educaţie. Metoda conversaţiei socratice solicită inteligenţa productivă, spontaneitatea şi curiozitatea, lăsând elevilor mai multă libertate de căutare. Punerea unei probleme contribuie la apariţia motivului cognitiv, iar metoda de rezolvare sfârşeşte să fie adoptată de elevi ca o "valoare intelectuală proprie, care începe să-i motiveze activitatea ulterioară, să-i creeze cadrul şi orientarea" (10, p.179). Contextul ridicării unei întrebări poate fi atât natural, spontan, cât şi artificial, premeditat, în care elevul, "stârnit" de profesor, caută să învingă dificultăţile, dobândind noi cunoştinţe. De preferat este să se renunţe la întrebări limitate, înguste, prin care "profesorii determină (pe elevi) să spună ceea ce ar fi spus ei înşişi" căci se editează de fapt "un învăţământ expozitiv camuflat" (13, p.29). De asemenea, intervenţia directă a educatorului în dialog măreşte pasivitatea şi conformismul, în timp ce influenţa indirectă favorizează iniţiativa şi spontaneitatea tinerilor şi dezvoltă capacitatea lor de a coopera în rezolvarea de probleme.

Propoziţia interogativă se situează la graniţa dintre cunoaştere şi necunoaştere şi, de aceea, funcţionează activ în orice situaţie de învăţare. Întrebările anticipează, în planul gândirii, operaţiile de efectuat, mijlocesc trecerea de la o operaţie la alta, schimbă direcţia gândirii, fac trecerea de la o cunoaştere imprecisă şi limitată, la o cunoaştere precisă şi completă. O întrebare este o invitaţie la acţiune, este un ferment al activităţii mintale, un instrument de obţinere a informaţiilor" (3, p.116). Întrebarea este un fel special de propoziţie pragmatică destinată să obţină un răspuns sau o informaţie. Ea poate fi calificată drept "judecată incompletă" sau "structură cu date insuficiente" (11, p.50), care susţine o relaţie între doi termeni, din care unul se cere a fi determinat.

Ivirea unei întrebări nu este semnul obligatoriu al necunoaşterii. Dimpotrivă, prezenţa ei denotă că ceva din ceea ce se caută este anunţat prin chiar punerea întrebării. "Fiecare căutare - spune Heidegger - conţine o ***însoţire precursoare*** (subl. n.) care este ceva din ceea ce se caută". Problema care se avansează predetermină de multe ori soluţia ce urmează a fi relevată. Orice conţinut care va fi "turnat" în "forma" întrebării, trebuie să se modeleze în spiritul ei. Răspunsul "se ascunde" in nuce în însăşi întrebarea care este pusă, încât, şi aici funcţionează acel principiu - oarecum tăinuit, căci ţine de "viclenia" raţiunii - şi anume: "nu te-aş căuta (în plinătate) dacă nu te-aş fi găsit (în parte)". Aşadar, propoziţia interogativă are o natură contextuală şi emerge dintr-un fond de cunoştinţe iniţial ştiute. Logicienii numesc acest conţinut anticipatoriu presupoziţia întrebării.

Totodată, întrebarea predispune la o dezvăluire altfel a lucrurilor decât le ştiam până acum. Ea pretinde a "uita" ceea ce cunoaştem în profilul prospectării altor aspecte ale realităţii interogate. "Când pui o întrebare - ne previne Constantin Noica... luminezi lucrurile. Este vorba de o iluminare a lor la propriu, o punere a lor în lumină, în sensul că deschizi un orizont, unde lucrurile pot apărea lămurit sau nu. Felul cum proiectezi fascicolul de lumină, întrebând, este felul cum înfrunţi lucrurile, iar bogăţia modalităţilor de interogaţie ţine, nu mai mult de subtilitatea conştiinţei ce întreabă, decât de subtilitatea existentului asupra căruia întreabă" (14, p.14).

Problema trebuie să fie bine formulată căci, după cum acreditează opinia curentă, o întrebare bine pusă este pe jumătate rezolvată. Propoziţia interogativă scapă distincţiei adevăr/fals. Ea poate fi calificată drept corectă, având sens, sau incorectă, fără sens. Propoziţia interogativă este corectă dacă sunt satisfăcute următoarele axiome:

- ✘ faptul supus interogării nu este absurd;
- ✘ cel interogat poate în principiu să răspundă.

Pentru evitarea "paralogismelor" erotetice se mai cer şi alte condiţii. Petre Botezatu subliniază că cele mai importante sunt precizia, univocitatea şi unicitatea (15, p.211). Alţi autori aduc în discuţie sintactica întrebării (care poate fi incorectă sau nedeterminată), dimensiunea semantică (posibilitatea accederii la sensul sau semnificaţia ei) şi contextul pragmatic (cu dificultăţile subsecvente: oportunitatea, în funcţie de cantitatea de informaţii deţinute de elevi, şi entropia întrebării, care nu trebuie să depăşească anumite limite).

Erotetica - sau logica punerii întrebărilor - se dovedeşte a fi relevantă pentru ştiinţele instrucţionale, în măsura în care profesorii predau logica întrebărilor, ca parte a materiei lor. Ea trebuie să fie "solidară" cu respectiva disciplină de învăţământ, să fiinţeze ca o "secreţie" a acesteia, şi nu ca un panaceu aplicat forţat, din exterior. Mai toate disciplinele teoretice permit decantarea unui eşafodaj erotetic. Succesul acestui efort va ţine atât de "predispoziţia" respectivului obiect de învăţământ faţă de o atare operaţionalizare, dar şi de calităţile pedagogice ale profesorului, care apelează la strategia erotetică. Să facem observaţia că tipologia întrebărilor avansate trebuie să fie largă şi flexibilă, editându-se, în funcţie de circumstanţe, întrebări de tip reproductiv (ce?, unde?, când?), productiv (de ce?, cum?), întrebări ipotetice (dar dacă?), de evaluare (ce este mai bun, drept, bine, frumos?), întrebări divergente (care orientează gândirea pe traiecte inedite), întrebări convergente (ce îmbie la analize, sinteze, comparaţii etc.).

Există un dinamism inerent în punerea întrebărilor. Ele se leagă, se cheamă şi se completează reciproc. O întrebare "trezeşte" alte întrebări, declaşându-se o reacţie în lanţ în "generatorul" erotetic. Întrebarea pusă poate ascunde, uneori, altele neformulate încă. Ne fixăm o întrebare, dar nu ştim care vor fi cele din urmă. Interogaţia împrumută ceva din cutia cu surprize a Pandorei (ceea ce este de dorit), dar şi din întortocheatul labirint al Minotaurului (în care te poţi pierde). Se pot converti unele întrebări de timp simplu sau reproductiv, în altele complexe sau productiv - cognitive, prin introducerea unor functori relativizatori ca: "ce se întâmplă dacă", "ce credeţi voi", "totuşi", "dacă", "nu cumva, oare" etc. Aceştia, nu numai că sporesc gradul de entropie a întrebării (amplificând "zarea interioară a problemei" - cum ar spune Blaga), dar şi potenţează o platformă euristică, pentru personalizarea răspunsurilor.

3. Demonstraţia didactică. Constă în prezentarea unor obiecte, fenomene sau substitute ale acestora sau în executarea unor acţiuni de încorporat de către elevi, în scopul asigurării unui suport concret - senzorial, care va facilita cunoaşterea unor aspecte ale realităţii sau reproducerea unor acţiuni ce stau la baza unor comportamente de ordin practic, profesional etc. A demonstra înseamnă a arăta, a prezenta obiecte, procese, acţiuni reale sau artificiale - în vederea

inducerii teoretice la elevi a unor proprietăţi, constante, legităţi care constituie elemente fundamentale ale cunoaşterii. Demonstraţia didactică nu se identifică în nici un caz cu demonstrarea deductivă, teroretică, utilizată, de pildă, la matematică. La baza demonstraţiei se află un suport material (natural, figurativ sau simbolic), de la care se pleacă şi se construiesc reprezentări, constatări, interpretări. Şi limbajul se poate constitui în suport al demonstrţiei, în măsura în care un nivel mai "concret" al acestuia potenţează explicitări mult mai abstracte. De pildă, un limbaj care abundă în imagini şi reprezentări constituie un bun prag pentru trecerea la formularea unor idei şi interpretări mai generale şi mai abstracte.

Demonstraţia sprijină procesul cunoaşterii atât pe traiectul deductiv, prin materializarea şi concretizarea unor idei în construcţii ideatice de ordin inferior (sub aspectul abstractizării), dar şi pe traiectul inductiv, prin conceptualizarea şi "desprinderea" de realitate, prin decantarea unor cadre idealizate de operare, ce garantează pătrunderea şi explicarea mai nuanţată şi mai adâncă a realităţii.

În funcţie de materialul intuitiv avut la dispoziţie, se pot ipostazia mai multe tipuri de demonstraţii. Astfel, Ioan Cerghit (3) identifică **demonstraţia pe viu** a unor obiecte şi fenomene sau acţiuni, în starea lor naturală de existenţă şi manifestare (experimentul de laborator, demonstraţia operaţiilor motrice, a unor comportamente), **demonstraţia figurativă** (cu ajutorul reprezentărilor grafice), **demonstraţia cu ajutorul desenului la tablă, demonstraţia cu ajutorul modelelor** (fizice, grafice), **demonstraţia cu ajutorul imaginilor audio - vizuale** (proiecţii fixe şi dinamice, secvenţe televizate), **demonstraţia prin exemple** etc.

Spre deosebire de descoperire, care are un rol inventiv, demonstrarea are un caracter ilustrativ, conducând la reproducerea, oarecum pasivă, a unor acţiuni sau la asimilarea unor cunoştinţe pe baza unor surse intuitive.

4. Observaţia didactică. Constă în urmărirea atentă a unor obiecte şi fenomene de către elevi, fie sub îndrumarea cadrului didactic (observaţia sistematică), fie în mod autonom (observaţia independentă), în scopul depistării unor noi aspecte ale realităţii şi pentru întregirea unor informaţii. Observaţia are o valoare euristică şi participativă, întrucât ea se bazează pe (şi dezvoltă) receptivitatea elevilor faţă de fenomenologia existenţială. Observaţiile pot fi de scurtă sau lungă durată. Prin observaţii se urmăresc explicarea, descrierea şi interpretarea unor fenomene din perspectiva unor sarcini concrete de învăţare, exprimarea şi explicarea rezultatelor observaţiilor cu ajutorul unor materiale (referate, tabele, desene, grafice). În acelaşi timp, această metodă conduce şi la formarea unor calităţi comportamentale precum consecvenţa, răbdarea, perseverenţa, perspicacitatea şi imaginaţia.

5. Exerciţiul didactic. Exerciţiul constituie o modalitate de efectuare a unor operaţii şi acţiuni mintale sau motrice, în chip conştient şi repetat, în vederea achiziţionării sau consolidării unor cunoştinţe şi abilităţi. Această metodă are - în principiu - un caracter algoritmic, prin aceea că presupune anumite secvenţe riguroase, prescrise, ce se repetă întocmai. Exerciţiul presupune deci o suită de acţiuni ce se reiau relativ identic şi care conduc la formarea unor componente automatizate ale comportamentelor elevilor. Pe lângă formarea şi consolidarea unor deprinderi, exerciţiul poate realiza şi alte sarcini, precum: adâncirea înţelegerii

noţiunilor, regulilor, principiilor şi teoriilor învăţate, consolidarea cunoştinţelor şi deprinderilor însuşite, dezvoltarea operaţiilor mintale şi constituirea lor în structuri operaţionale, sporirea capacităţii operatorii a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor, prevenirea uitării şi evitarea tendinţelor de interferenţă (confuzie), dezvoltarea unor trăsături morale, de voinţă şi caracter (3, p.192). Exerciţiul permite şi o anumită clasificare, în funcţie de o serie de criterii: după funcţiile îndeplinite (introductive, de bază, de consolidare, operatorii, structurale), după numărul de participanţi la exerciţiu (individuale, de echipă, colective), după gradul de intervenţie a cadrului didactic (dirijate, semidirijate, autodirijate, combinate), după obiectele de învăţământ (gramaticale, literare, matematice, sportive, artistice etc.).

6. Metoda cazului. Constă în etalarea unor situaţii tipice, reprezentative, semnificative, ale căror trăsături sunt cercetate profund, din mai multe puncte de vedere. Un caz poate servi atât pentru cunoaşterea inductivă, în sensul că de la premise particulare se trece la concluzii generale (reguli, principii, legi), cât şi pentru cunoaşterea deductivă, prin particularizări şi concretizări ale unor aspecte generale. Cazul este ales cu grijă de profesor (de altfel, el trebuie să dispună de un portofoliu de cazuri reprezentative), printr-o atentă inspectare a câmpului cazuistic şi prin identificarea acelor situaţii din sectoarele cunoaşterii, culturii, istoriei care să comporte bogate şi semnificative note şi trăsături care să poată fi identificate şi comentate de către elevi (de pildă Renaşterea italiană pentru studierea Renaşterii, Revoluţia franceză de la 1789 pentru revoluţia socială în general etc.).

În cadrul studiului de caz se urmăreşte identificarea cauzelor ce au determinat declanşarea fenomenului respectiv, evoluţia acestuia comparativ cu fapte şi evenimente similare. În ipostazierea studiului de caz, se parcurg anumite etape: sesizarea sau descoperirea cazului, examinarea acestuia din mai multe perspective, selectarea celor mai potrivite metode pentru analiză, prelucrarea cazului respectiv din punct de vedere pedagogic, stabilirea unor concluzii.

7. Descoperirea didactică. Este o metodă de factură euristică şi constă în crearea condiţiilor de reactulizare a experienţei şi a capacităţilor individuale, în vederea desluşirii unor noi situaţii - problemă. Premisa de le care se pleacă constă în delimitarea a ceea ce este util şi oportun să dăm elevului de-a gata şi ce este necesar să lăsăm acestuia să descopere prin propria iniţiativă. În fapt, elevul redescoperă cunoştinţe vechi. Profesorul trebuie să favorizeze menţinerea unei atitudini active, să propenseze acel "nivel optim de incertitudine" (J. S. Buner), astfel incât elevul să realizeze o incursiune în propriul fond aperceptiv. Se ştie că o sarcină plicticoasă sau rutieră invită mai puţin la acţiune, după cum o sarcină prea incertă, cu multe necunoscute, predispune la stres şi renunţare, ceea ce duce - inevitabil - la diminuarea cercetării şi explorării. Descoperirea are un rol formativ, pentru că dezvoltă forţele psihice şi calităţile acestora: percepţia, reprezentarea, memoria, gândirea, limbajul, trăsături de voinţă şi caracter, interese şi atitudini. În funcţie de relaţia care se stabileşte între profesor şi elev, se pot delimita două ipostaze ale descoperirii: descoperirea **independentă** (elevul este actorul principal, profesorul doar supraveghind şi controlând acest proces) şi descoperirea **dirijată** (profesorul conduce descoperirea prin sugestii, puncte de sprijin, întrebări, soluţii

parţiale).

Pornind de la relaţia care se stabileşte între cunoştinţele anterioare şi cele la care se ajunge, se disting trei variante ale descoperirii: descoperirea inductivă (pe baza unor date şi cunoştinţe particulare se ajunge la anumite cunoştinţe şi operaţii cu un grad mai înalt de ganerozitate), descoperirea deductivă (prin trecerea de la general la fapte particulare, de la "concretul" logic la concretul sensibil) şi descoperirea transductivă (prin stabilirea unor relaţii analogice între diverse serii de date).

8. Problematizarea. Denumită şi predare prin rezolvare de probleme sau predare productivă de probleme, problematizarea reprezintă una dintre cele mai utile metode prin potenţialul ei euristic şi activizator. W. Okon arată că metoda constă în crearea unor dificultăţi practice sau teoretice, a căror rezolvare să fie rezultatul activităţii proprii de cercetare, efectuată de subiect; este o predare şi însuşire pe baza unor structuri cu date insuficiente. O situaţie - problemă desemnează o situaţie contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a două realităţi: experienţa anterioară (cognitiv - emoţională) şi elementul de noutate şi de surpriză, necunoscutul cu care se confruntă subiectul. Acest conflict incită la căutare şi descoperire, la intuirea unor soluţii noi, a unor relaţii aparent absente între antecedent şi consecvent.

Specificul aceste metode constă în faptul că profesorul nu comunică pur şi simplu cunoştinţe de-a gata elaborate, ci dezvăluie elevilor săi "embriologia adevărurilor", punându-i în situaţia de căutare şi de descoperire. În problematizare, cel mai important lucru este crearea situaţiilor problematice şi mai puţin punerea unor întrebări, care ar putea foarte bine să şi lipsească. Problematizarea presupune mai multe momente: un moment declanşator, un moment tensional şi un moment rezolutiv. Aplicarea problematizării se face respectându-se anumite condiţii: existenţa unui fond aperceptiv suficient din partea elevului, dozarea dificultăţilor se va face într-o anumită gradaţie, alegerea celui mai potrivit moment de plasare a problemei în lecţie, existenţa unui interes real pentru rezolvarea problemei. Problematizarea presupune o antrenare plenară a personalităţii elevilor, a componentelor intelectuale, afective şi volitionale. Valoarea formativă a acestei metode este indiscutabilă: se consolidează structuri cognitive, se stimulează spiritul de explorare, se formează un stil activ de muncă, se cultivă autonomia şi curajul în editarea unor poziţii proprii.

9. Modelarea didactică. Prin model se înţelege un sistem mai simplu, un "înlocuitor" al unui sistem obiectual sau procesual mai complex, care îngăduie o descriere şi o prezentare esenţială a unui ansamblu existenţial, dificil de sesizat şi cercetat în mod direct. Condiţia de bază a unui model o constituie analogia cu un sistem de referinţă căruia trebuie să-i capteze (să-i conserve) - structural şi / sau funcţional - notele, trăsăturile şi transformările specifice. Modelarea constituie tocmai acest procedeu de a cerceta şi decripta obiectualitatea fenomenală indirect, cu ajutorul unor modele izomorfe. În procesul de învăţământ, se folosesc mai multe categorii de modele:

- obiectuale (obiectele - însele, ca de pildă un animal conservat, corpuri geometrice, instalaţii sau piese selecţionate etc.) ce prezintă un grad înalt de

fidelitate faţă de obiectul real;

❷ iconice (mulaje, machete, scheme, grafice etc.), care "seamănă" structural şi/sau funcţional cu obiectele/fenomenele de referinţă;

❸ simbolice (formalisme matematice, formule chimice, scheme cinematice etc.), bazate pe simboluri convenţionale care, structural, nu mai oglindesc o realitate, ci trimit la acea realitate.

Modelele pot comporta două funcţii: una **ilustrativă,** în sensul că prezintă, reflectă un anumit fragment din realitate şi o funcţie **cognitivă,** întrucât modelele induc direct informaţii privitoare la structura şi funcţionarea unui sistem existenţial. Dat fiind faptul că modelul reflectă trăsăturile caracteristice ale obiectelor şi fenomenelor, el face posibilă o cunoaştere mai adâncă a realităţii, decât cea realizată obişnuit, prin observarea directă a unor aspecte exterioare. În unele situaţii, modelele pot fi total convenţionale (vezi modelul atomic sau modelele cosmologice), ele având doar o funcţie instrumentală şi mai puţin (sau deloc) ilustrativă.

10. Algoritmizarea. Este o metodă ce se bazează pe folosirea algoritmilor în actul predării. Algoritmii reprezintă un grupaj de scheme procedurale, o suită de operaţii standard prin parcurgerea cărora se rezolvă o serie mai largă de probleme asemănătoare. În activitatea didactică se cere, uneori (mai ales în fazele iniţiale de învăţare), formarea unor prototipuri de gândire şi de acţiune, identificarea unor scheme rigide de rezolvare, care facilitează rezolvarea unor sarcini mai complexe în activitatea ulterioară a elevilor. Algoritmizarea reprezintă o metodă care ţine de dimensiunea "mecanică" a învăţării, ştiut fiind că, în anumite situaţii, incorporarea de către elevi a unor reguli fixe, rigide (cum ar fi regulile de calcul la matematică) constituie o premisă a rezolvării operative şi economicioase a unor sarcini didactice determinate. Algoritmul este un element procedural funcţional, mai ales în executarea unor sarcini ce conţin componente automatizate de gîndire sau de acţiune.

Algoritmii se caracterizează prin aceea că ei se prezintă ca o succesiune aproximativ fixă de operaţii, iar această suită este prestabilă de către profesor sau este presupusă de logica intrinsecă a discursului disciplinei respective. În anumite situaţii, algoritmii de rezolvare a unor probleme, acţiuni etc. pot fi identificaţi sau chiar construiţi de elevii înşişi. Această posibilitate scoate în evidenţă faptul că între învăţarea de tip algoritmic şi cea de ordin euristic nu este o incompatibilitate (9, p.42-46). În faza de început a învăţării se recurge la scheme operaţionale fixe, la algoritmi. Prin repetare şi conştientizare se pot decripta alte soluţii algoritmice (fie alternative, fie cu totul noi, mai suple şi mai rafinate decât cele prescrise iniţial), ajungându-se, astfel, la o fază nouă de învăţare, cea euristică, de descoperire şi punere la probă a noi scheme de procedură. Sarcina profesorului rezidă în a sesiza momentul când trebuie să renunţe la însuşirea algoritmică a cunoştinţelor şi când să impună tactica euristică.

11. Brainstorming-ul. Nu este practic o metodă didactică, ci o metodă de stimulare a creativităţii ce se poate insinua în discuţii, dezbateri şi - în general - atunci când se urmăreşte formarea la elevi a unor calităţi imaginative, creative şi chiar trăsături de personalitate (spontaneitate, toleranţă). Metoda asaltului de idei

[brain (creier) + storm (furtună, asalt)] are drept caracteristică separarea procesului de producere a ideilor de procesul da valorizare a acestora (care are loc ulterior). De aici şi supranumirea acestei metode ca metoda evaluării amânate sau filosofia marelui DA, întrucât, pe moment, este reţinută orice idee, se acceptă totul, nu se respinge nimic. Metoda se bazează pe un resort psihic elementar: mecanismul deblocării capacităţii creative prin abrogarea - pentru moment - a examinării imediate, obiective, raţionale a ideilor emise. Într-un fel, are loc o slobozire a imaginaţiei, prin anularea cenzurii intelective. În general, o şedinţă de brainstorming se începe prin enunţarea unei probleme după care, în mod spontan, se emit soluţii, fără preocuparea validităţii acestora. Scopul central îl reprezintă enunţarea a cât mai multe puncte de vedere, căci nu calitatea contează, ci cantitatea. De aceea, se admit şi ideile aşa-zis bizare, nonstandard. Nimeni nu are însă voie să critice, să contrazică, să ironizeze, să amendeze ideile colegilor. Cadrul didactic care iniţiază un "moment" didactic de tip brainstorming trebuie să probeze suficient tact pedagogic, să propună spre rezolvare probleme care prezintă un interes real. Evalurea propriu-zisă a soluţiilor preconizate se realizează după un anumit timp, prin compararea şi selectarea ideilor valabile sau prin combinarea acestora în complexe explicative sau operaţionale pentru problema pusă.

12. Instruirea programată. Această tehnică modernă constituie o consecinţă şi o aplicaţie a cibeneticii în metodologia didactică. Totodată, noua strategie se bazează şi pe unele achiziţii ale psihologiei contemporane. De pildă, psihologul american B.F.Skinner demonstrează că eficienţa învăţării este condiţionată de organizarea condiţiilor de întărire în care învaţă elevii. Cu cât recompensa (întărirea) - negativă sau pozitivă - la un răspuns dat de elev este mai operativă, cu atât feed-back-ul este mai rapid şi elevul îşi va controla mai mult efortul prin confirmarea altor reuşite.

Instruirea programată se bazează pe parcurgerea unei programe de învăţare, adică a unui algoritm prestabilit, alcătuit din alternări de secvenţe informative cu momente rezolutive, cu seturi suplimentare de cunoştinţe etc. Dimensionarea unei programe de instruire se face în conformitate cu anumite principii:

a) **principiul paşilor mici şi al progresului gradat** (prin fragmentarea dificultăţilor în unităţi gradate care să conducă, din aproape în aproape, la soluţionarea integrală);

b) **principiul participării active** (între programă şi elev relaţia este de tip interactiv, în sensul că elevul rezolvă, răspunde, selectează întrebări, propune soluţii în mod independent);

c) **principiul verificării imediate a răspunsului** (soluţiile date de elev sunt confruntate operativ cu cele adevărate, neputând să treacă la secvenţele următoare de învăţare înainte ca răspunsurile să fie confirmate);

d) **principiul respectării ritmului de studiu** (fiecare elev parcurge programul în funcţie de posibilităţi, dispunând şi gestionând după voie timpul de rezolvare a sarcinilor);

e) **principiul reuşitei sau al răspunsurilor corecte** (programa este astfel dimensionată încât orice copil normal să fie pasibil de a o parcurge integral şi satisfăcător).

Ca modalităţi de programare consemnăm programarea **liniară** (sau de tip Skinner) şi programarea **ramificată** (sau de tip Crowder). În cazul programării lineare, fragmentarea dificultăţilor este mai amănunţită, pe când în programarea ramificată fragmentarea se face pentru dificultăţi mai mari. Skinner consideră că elevul învaţă mai bine dacă are satisfacţia reuşitei prin întărire; Crowder, în schimb, apreciază că se poate învăţa chiar şi prin greşeli.

Mijloacele instruirii programate s-au concretizat în manuale programate şi în maşinile de instruire. În măsuri variate, ipostaze ale programării se pot identifica şi în manualele "clasice". De pildă, la gramatică, unele informaţii sau exerciţii sunt structurate după clişeele instruirii programate. De altfel, instruirea programată, prin manuale şi maşini tehnice, nu prea a fost prezentă în învăţământul nostru (şi nu numai al nostru). Ea s-a insinuat, mai ales, prin infuzarea secvenţială, la unele teme şi discipline, mai mult implicit decât explicit.

Relativa circumspecţie faţă de instruirea programată este justificată şi de o serie de limite subsecvente: procesele cibernetice, pe care se bazează instruirea programată, recuperează doar parţial procesul natural de învăţare; prin programare se vizează aspectul instructiv al educaţiei şi mai puţin (sau deloc) aspectul formativ; nu toate disciplinile sunt pasibile de a fi secvenţiate; instruirea programată nu lasă loc îndoielii, punerii în chestiune, interogaţiei. Amintim ca avantaje faptul că prin recurgerea la instruirea programată se reduce timpul de însuşire a cunoştinţelor, se asigură o însuşire a cunoştinţelor de către toţi elevii, în funcţie de posibilităţile diferite, şi se creează premisa formării unui stil de muncă activ, autocontrolat.

4. Mijloace de învăţământ: funcţii, clasificare, avantaje, limite

Mijloacele de învăţământ sunt instrumente sau complexe instrumentale menite a facilita transmiterea unor cunoştinţe, formarea unor deprinderi, evaluarea unor achiziţii, realizarea unor aplicaţii practice în cadrul procesului instructiv - educativ. Intrumentalizarea acţiunilor ce prezidează travaliul paideutic vine în întâmpinarea optimizării procesului de învăţământ, a redimensionării raportului dintre latura verbalistă şi cea acţional - productivă a practicii didactice. În acelaşi timp, mijloacele de învăţământ (mai ales cele audio-vizuale) facilitează punerea în contact a elevilor cu obiecte şi fenomene mai greu accesibile perceprii directe, cu procese intime, cu aspecte ale realităţii rare sau greu sesizabile, care nu pot fi deslușite decât prin prelucrări sofisticate cu ajutorul unor tehnici şi instrumente speciale. Mijloacele de învăţământ au nu numai o funcţie pur informativă, de facilitare a transmiterii unor cunoştinţe, dar deţin şi virtuţi formative, familiarizându-i pe elevi cu mânuirea, selectarea şi semnificarea unor instrumente indispensabile pentru descrierea şi înţelegerea a noi aspecte sau dimensiuni ale realităţii. Mijloacele de învăţământ solicită şi sprijină operaţiile gândirii, stimulează căutarea şi cercetarea, afectează pozitiv imaginaţia şi creativitatea elevilor. Totodată, ele sensibilizează elevii către anumite probleme, stârnindu-le curiozitatea şi motivându-i în plus în defrişarea a noi teritorii cognitive. Prin armonizarea acestora în cadrul lecţiilor, prin aportul lor la concretizarea design-lui instrucţional şi chiar prin formele lor estetice, mijloacele de învăţământ pot favoriza cultivarea

simţului, echilibrului şi frumosului, chiar dacă în acest context se concretizează doar un aspect al frumosului, cel tehnic (16).

Mijloacele de învăţământ se pot grupa în două mari categorii:

1. mijloace de învăţământ ce cuprind mesaj didactic;
2. mijloace de învăţământ care facilitează transmiterea mesajelor didactice.

În prima categorie se pot include următoarele mijloace:

- ✦ obiecte naturale, originale (animale vii sau conservate, ierbare, insectare, diorame, acvarii etc.);
- ✦ obiecte substitutive, funcţionale şi acţionale (machete, mulaje, modele etc.);
- ✦ suporturi figurative şi grafice (hărţi, planşe iconice, albume fotografice, panouri etc.);
- ✦ mijloace simbolico-raţionale (tabele cu formalisme, planşe cu litere, cuvinte etc., scheme structurale sau funcţionale etc.);
- ✦ mijloace tehnice audio-vizuale (diapozitive, filme, discuri, benzi audio şi/sau video etc.).

Printre mijloacele de învăţământ care facilitează transmiterea informaţiilor didactice se pot enumera următoarele:

- ✧ instrumente, aparate şi instalaţii de laborator;
- ✧ echipamente tehnice pentru ateliere;
- ✧ instrumente muzicale şi aparate sportive;
- ✧ maşini de instruit şi calculatoare electronice;
- ✧ jocuri didactice (obiectuale, electrotehnice, electronice);
- ✧ simulatoare didactice, instalaţii pentru laboratoare fonice etc.

Gruparea mijloacelor de învăţământ în cele două categorii este relativă. În fond, mijloacele care cuprind mesaj didactic se constituie simultan şi în suporturi pentru facilitarea transmisiei, după cum şi suporturile (mediile) însele induc, direct sau indirect, mesaje educaţionale. Clasificarea de mai sus s-a făcut plecând de la funcţiile dominante, ipostaziate la un moment dat, ce concură la sublinierea identităţii şi rolului jucat de un anumit mijloc de învăţământ. În afară de cele două grupe de mijloace, şi-au făcut apariţia mijloacele de măsurare a rezultatelor învăţării, care ajută la evaluarea randamentului şcolar în unele circumstanţe educative. Mijloacele de învăţământ se dovedesc a fi utile în măsura în care sunt integrate organic în contextul lecţiilor şi se imprimă o finalitate explicit pedagogică, fără suprasolicitări sau exagerări. Nu trebuie uitat faptul că forma (de expunere, de prezentare a cunoştinţelor) nu se poate substitui în nici un caz fondului (conţinutului educativ propriu-zis), iar mijloacele de învăţământ nu pot înlocui niciodată actul predării în care rolul principal, în coordonarea şi supravegherea acestuia, îl joacă profesorul. De pildă, orice apel la mijloacele audio-vizuale va pune în balanţă o serie de avantaje şi dezavantaje, ce trebuie conştientizate de fiecare cadru didactic. Printre avantaje enumerăm faptul că aceste mijloace tehnice suplimentează explicaţiile verbale, ipostaziind un anumit suport vizibil, intuitiv, mijlocesc elevilor o realitate mai greu sau total inccesibilă pe o cale directă, provoacă şi susţin interese şi motivaţii cognitive, consolidează cunoştinţe şi

abilităţi, eficientizează folosirea timpului de instruire. Ca dezavantaje relevăm faptul că mijloacele audio-vizuale predispun la o anumită standardizare şi uniformizare a perceperii şi interpretării realităţii, îmbie la receptare pasivă, produc, uneori, exagerări şi denaturări ale fenomenelor etalate, concurând la formarea unor imagini artificiale despre orizontul existenţial.

Stabilirea şi integrarea mijloacelor de învăţământ trebuie racordate la obiectivele instruirii, conţinuturile concrete ale lecţiilor, metodele şi procedeele didactice. Eficienţa utilizării acestora ţine de inspiraţia şi experienţa didactică a profesorului în a alege, a combina, a doza şi a-şi sprijini discursul pe un suport tehnic care, în mod virtual, posedă calităţi ce aşteaptă a fi exploatate.

NOTE ŞI REFERINŢE

1. Văideanu, George, 1986, "Tehnologia procesului educaţional", în *Pedagogie - ghid pentru profesori*, vol.2, Editura Universităţii "Al. I. Cuza" Iaşi;

2. Mialaret, Gaston, 1981, *Introducere în pedagogie*, E.D.P., Bucureşti;

3. Cerghit, Ioan, 1980, *Metode de învăţământ* E.D.P. Bucureşti;

4. Văideanu, George, 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti;

5. Palmade,Guy, 1975, *Metodele pedagogice* E.D.P. Bucureşti;

6. Mucchielli,Roger, 1982, *Metode active în pedagogia adulţilor* E.D.P. Bucureşti;

7. Cerghit, Ioan, Bunescu, Vasile, 1988, "Metodologia instruirii", în *Curs de pedagogie*, Universitatea Bucureşti;

8. Moise, Constantin, 1993, "Alte posibilităţi de ordonare a metodelor didactice" în *Analele ştiinţifice ale Universităţii* "Al.I . Cuza", seria Psihologie - Pedagogie;

9. Moise, Constantin, 1986, "Algoritmizarea", în *Tehnologia procesului educaţional, în Pedagogie - ghid pentru profesori*, (coord. G. Văideanu), vol.2, Editura Universităţii "Al.I. Cuza" Iasi;

10. Kulintkin, I.N.,1974, *Metode euristice în structura rezolvării de probleme*, E.D.P. Bucureşti;

11. Okon, W., 1978, *Învăţământul problematizat în şcoala contemporană*, E.D.P. Bucureşti;

12. Roman, Ioan, Popescu, Palaghia, 1980, *Lecţii în spiritul metodelor active*, E.D.P. Bucureşti;

13. Leroy,Gilbert, 1974, *Dialogul în educaţie*, E.D.P., Bucureşti;

14. Noica, Constantin, 1978, *Sentimentul românesc al fiinţei*, Editura Eminescu Bucureşti;

15. Botezatu, Petre, 1982, "Erotetica-logica întrebărilor", în *Logica interogativă şi aplicaţiile ei*, Editura ştiinţifică şi enciclopedică Bucureşti;

16. Creţu, Virginia, Ionescu, M., 1982, "Mijloacele de învăţământ" în *Didactica* (coord. D. Palade), E.D.P., Bucureşti.

RAŢIONALITATEA ACTIVITĂŢII INSTRUCTIV-EDUCATIVE ŞI PROIECTAREA PEDAGOGICĂ

Clin Cucoş

1. Relaţia dintre normativitate şi creaţie în realizarea procesului didactic

Ca act prin excelenţă teleologic, educaţia este o acţiune raţională care poate să facă loc, în anumite momente, şi unor desfăşurări imprevizibile, spontane care pot primi, în funcţie de inspiraţia dascălului, semnificaţii şi valori pedagogice. Optimizarea procesului instructiv-educativ este determinată de împletirea şi complementaritatea dintre cele două momente - raţionalizare şi spontaneitate creativă - şi nicidecum de o supralicitare unilaterală a celor doi poli acţionali.

Proiectarea didactică presupune o anticipare riguroasă a tuturor elementelor ce alcătuiesc acţiunea didactică. Rigurozitate în proiectare ar însemna "stabilirea clară a obiectivelor, selectarea corespunzătoare a părţii din conţinutul concret impus de tema lecţiei, a demonstraţiilor, experienţelor şi exerciţiilor etc., a metodelor, procedeelor şi strategiilor de mare randament (corespunzătoare nivelului elevilor cu care lucrează), a mijloacelor de învăţământ adecvate şi, cu mare rigoare, de asemenea, succesiunea logică a momentelor pe care le presupune actul învăţării" (1, p.30).

Creativitatea profesorului intervine într-un câmp de acţiuni precis delimitate. Poate că în asta constă şi paradoxul creativităţii pedagogice: cu cât traseul este mai bine stabilit, cu atât intuiţia creatoare poate fi mai puternic valorificată. Numai într-un teritoriu în care liniile acţionale sunt trasate în mod clar, doar atunci momentele fericite, "întâmplătoare" se convertesc în soluţii spontane ce merită a fi fructificate. În fond, creativitatea didactică nu este decât capacitatea de a regrupa sisteme şi situaţii acţionale ştiute în funcţie de un anumit câmp de posibilităţi; ea reprezintă racordarea şi contextualizarea nimerită a unui ansamblu procedural coerent, desenat înainte, în detaliu.

Dacă există o superioritate a educatorului faţă de educat,

aceasta constă în faptul că primul este pe deplin conştient asupra scopului, pe când al doilea actor nu întrezăreşte ţinta decât în mod confuz şi chiar aspiră spre ea în mod inconştient (2, p.311).

Un lucru bine făcut se înscrie în orizontul unui ţel către care se ajunge respectând anumite canoane de raţionalitate, convertite într-o "gramatică" a acţiunii. A acţiona în plan educaţional înseamnă a delibera asupra traiectului de parcurs, a tinde către un scop în condiţii date, înseamnă a identifica şi adecva mijloacele cele mai eficiente pentru atingerea scopului şi a introduce în realitatea educaţională o serie de variabile şi factori care (auto)reglează acţiunea spre finalităţile propuse. Finalităţile educaţiei ating demnitatea de **valori practice** (praxiologice) deoarece vizează eficientizarea acţiunii şi sunt consecinţe ale intenţionalităţii umane. "Un eveniment - notează Kotarbinski (3, p.66) - constituie un scop pentru autorul voit întotdeauna şi numai dacă el depune un efort pentru ca evenimentul respectiv să se producă." Nu orice efort intenţional poate fi etichetat ca eficient întrucât "este maestru într-o anumită artă acela care a dobândit în acea artă o eficienţă generală cel puţin egală cu eficenţa generală realizată până în acel moment de oricine altul" (3, p.183).

Cum este firesc, nu se poate prevedea totul în materie de educaţie. Tehnologismul, ca ipostază a exagerării actului deliberativ, generază monotonie şi mecanizare, estompând creativitatea profesorilor şi elevilor, deteriorând interesele şi motivaţia acestora. De regulă, cei mai bine pregătiţi profesori, din punct de vedere al specialităţii şi din perspectiva psihopedagogică, îşi pot permite şi realizează efectiv momente de largă libertate în care inspiraţia şi creativitatea imprimă strategiei didactice noi valenţe. Nu te naşti educator, ci devii educator. Înclinaţia originară, dacă eventual există, nu poate face nimic dacă ea nu se supune unei ucenicii şi unui travaliu de informare şi formare adecvate. "Dacă există moduri de a fi şi de a acţiona care nu se învaţă, există deopotrivă cunoştinţe şi tehnici care nu se dobândesc decât printr-un studiu specializat şi printr-o ucenicie profesională prelungită. Intuiţia, gândirea elaborată, entuziasmul, gustul, observarea obişnuită nu pot rezolva toate problemele care se pun astăzi în materia de educaţie. Trebuie ca inspiraţiei să-i adăugăm informaţia; vocaţiei meşteşugul; imaginaţiei intuiţia realului" (4, p.17).

2. Proiectarea pedagogică - acţiune de anticipare şi de pregătire a activităţii instructiv-educative

Proiectarea didactică reprezintă procesul deliberativ de fixare mentală a paşilor ce vor fi parcurşi în realizarea instrucţiei şi educaţiei. În funcţie de perioada de timp luată ca referinţă, se pot distinge două ipostaze ale proiectării:

❶ proiectarea globală;

❷ proiectarea eşalonată (5, p.250).

Proiectarea globală are ca referinţă o perioadă mai mare de instruire -

ciclu sau an de studiu - şi operează cu obiective, conţinuturi şi criterii de evaluare mai largi, ce au în vedere activităţile din instituţiile şcolare. Concretizarea acestui tip de proiectare se realizează, îndeosebi, prin dimensionarea planurilor de învăţământ şi a programelor analitice.

Proiectarea eşalonată se materializează prin elaborarea programelor de instruire specifice unei discipline şi apoi unei lecţii, aplicabile la o anumită clasă de elevi. Proiectarea globală creează cadrul, limitele şi posibilităţile proiectării eşalonate. Cadrul didactic realizează o proiectare eşalonată, prin vizarea unei discipline sau a unui grup de discipline, relaţionându-se la trei planuri temporale:

- ❑ anul şcolar;
- ❑ trimestrul şcolar;
- ❑ lecţia.

Proiectarea unei discipline pentru un an sau un trimestru şcolar se realizează prin planificarea eşalonată pe lecţii şi date temporale exacte, de predare a materiei respective. Documentul orientativ în realizarea acestei operaţii este programa şcolară ce indică în mod riguros capitolele, temele şi subtemele cu numărul corespunzător de ore pentru tratarea acestora.

Proiectarea unei lecţii este operaţia de identificare a secvenţelor instrucţionale ce se derulează în cadrul unui timp determinat, de obicei o oră şcolară. Documentul care ordonează momentele lecţiei cu funcţiile adiacente are un caracter tehnic şi normativ şi se numeşte, de la caz la caz, proiect de lecţie, proiect de tehnologie didactică, plan de lecţie, proiect pedagogic, fişă tehnologică a lecţiei, scenariu didactic etc.

Robert Gagné şi Leslie Briggs circumscriu activitatea de planificare a activităţii didactice recurgând la sintagma de design instrucţional. Acest demers trebuie să întrunească o serie de caracteristici:

- ◗ planificarea instruirii trebuie să fie făcută pentru fiecare individ (tipul de instruire este orientat spre individul uman în dezvoltarea sa de la stadiul de copil până la cel de adult, precum şi de-a lungul întregii sale vieţi);
- ◗ designul instrucţional cuprinde faze atât de ordin imediat cât şi de durată. Designul, în sens imediat, este ceea ce face profesorul elaborându-şi "planul de lecţie" înainte de a realiza predarea. Aspectele de ordin mai îndepărtat ale designului instrucţional se consumă în legătură cu lecţii organizate pe "teme" sau set de teme care sunt proiectate de profesori sau echipe de profesori;
- ◗ instrurea proiectată sistematic poate afecta în mare măsură dezvoltarea individului, conducând la rezultate mult mai bune decât în absenţa proiectării;
- ◗ proiectarea instruirii trebuie să se bazeze pe cunoaşterea modului în care învaţă fiinţele umane.

În opinia lui Gilbert de Landsheere (8), design-ul instrucţional presupune:

- ✦ a defini obiectivele învăţării la unul sau mai multe niveluri;
- ✦ a sugera teme de activitate susceptibile să provoace învăţarea în sensul dorit;

✦ a oferi posibilitatea de alegere a metodelor şi mijloacelor de predare şi învăţare;

✦ a presupune instrumente de control al predării şi învăţării;

✦ a determina condiţiile prealabile necesare unei activităţi de învăţare eficientă (p.266).

Conceperea procesului didactic în perspectiva raţionalizării, prin design, conferă întreprinderii invocate pertinenţă şi eficacitate, clarviziune şi rigurozitate procedurală şi vine în întâmpinarea exigenţei de planificare şi de deliberare a activităţii instructiv educative. "Design-ul face să ne intereseze nu doar intrarea şi ieşirea sistemului educaţional conform schemei S → R, ci şi ceea ce se întâmplă între aceste componente, depăşind schema behavioristă pe care o mai folosim fără să ne dăm seama. De asemenea, ajută să evităm o altă poziţie extremă, şi anume să nu neglijăm verigile iniţiale şi finale ale sistemului, indiferent dacă este forma de curs, temă sau lecţie, activitate frontală, de grup sau individuală" (7, p.27). Nu însemnă, însă, că prin proiectarea unitară se urmăreşte o uniformizare a indivizilor, o forţare a acestora să urmeze o singură cale de împlinire psihomorală sau profesională, ci doar că se propune un cadru normativ riguros, dar deschis şi permisiv la nuanţe şi circumstanţe cât mai variate, induse de participanţii şi situaţiile de învăţare. În fond, după cum ne avertizează Landsheere (8, p.266), "rigoarea crescândă introdusă în practica educativă, tehnologia, design-ul nu vor fi sterilizante decât pentru pedagogii care sunt de pe acum sterili; celorlalţi, ele le pot oferi, dimpotrivă, mijloace de adaptare subtilă, de individualizare mai sigură, posibilităţi mai funcţionale de cucerire a mediului şi a propriului eu". Proiectarea este un procedeu care lasă suficient loc disponibilităţilor euristice ale cadrelor didactice. Eficienţa ei este dată de priceperea mânuirii noastre a unei tehnici care poate deveni fie o frână, fie un regulator sau accelerator al unei mai bune instruiri şi educaţii.

Un cadru didactic bine intenţionat trebuie să-şi pună următoarea întrebare: cum aş putea face încât, întotdeauna, activităţile didactice pe care le desfăşor să fie eficiente? Pentru aceasta, este nevoie de o metodă raţională de pregătire a activităţilor didactice, care să preîntâmpine sau să anuleze alunecarea pe panta hazardului total şi a improvizaţiei. Dacă "harul didactic" nu este suficient (si nu este!), atunci apelul la o cale raţională, premeditată este justificat. Talentul, în materie de pedagogie, poate fi suplinit (desigur, nu total) prin metodă. De altfel, cercetările contemporane de praxiologie pot fi reformulate sau aplicate şi în activităţile didactice. A devenit o judecată de bun simţ aserţiunea după care un "lucru bine făcut" este rezultatul unui "proiect bine gândit". Unii autori (9) avansează un algoritm procedural ce corelează patru întrebări esenţiale, în următoarea ordine:

- ce voi face?

- cu ce voi face?

- cum voi face?

- cum voi şti dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut?

Răspunsurile la cele patru întrebări vor contura etapele proiectării didactice. Prima întrebare vizează obiectivele educaţionale, care trebuie să fie fixate şi realizate. A doua întrebare trimite către resursele educaţionale de care dispune sau trebuie să dispună educatorul. A treia întrebare cere un răspuns concret privind stabilirea unei strategii educaţionale, coerente şi pertinente, pentru atingerea scopurilor. Răsunsul la a patra întrebare pune problema conturării unei metodologii de evaluare a eficienţei activităţii desfăşurate. Pentru fiecare dintre cele patru etape sunt stabilite operaţii distincte. Astfel, în vederea precizării obiectivelor se va viza o serie de operaţii precum: stabilirea a ce va şti şi a ce va şti să facă elevul, verificarea concordanţei dintre cerinţele aşteptate şi conţinutul programei şcolare, verificarea dacă obiectivele prescrise sunt compatibile cu timpul de care dispun elevii şi profesorul. Analiza resurselor, în a doua etapă, comportă următoarele operaţii: analizarea calităţii materialului uman (dezvoltarea fizică şi psihică a elevilor, particularităţile individuale, motivaţia învăţării), analizarea mijloacelor şi materialelor de care dispune profesorul. Alegerea metodelor didactice cele mai adecvate, selecţia ori confecţionarea materialelor didactice necesare, selecţia mijloacelor de instruire, combinarea şi dozarea metodelor şi mijloacelor care să garanteze eficacitatea, imaginarea şi scrierea scenariului didactic sunt operaţiuni care se integrează în etapa de elaborare a strategiei didactice. În fine, a patra etapă, evaluarea, este centrată pe elaborarea unui sistem de metode şi tehnici de evaluare, care să fie în concordanţă cu obiectivele şi conţinuturile fixate.

Prima etapă, poate cea mai importantă, cuprinde o serie de operaţiuni de identificare şi dimensionare a obiectivelor educaţionale ale lecţiei. Precizarea clară a obiectivelor educaţionale este condiţia fundamentală a proiectării corecte a lecţiei. Dacă educatorul nu ştie, înainte de a începe lecţia, cu ce rezultate concrete trebuie să se încheie ea, atunci improbabilitatea procedurală şi eşecul sunt de aşteptat. În chip obligatoriu, obiectivul educaţional trebuie să vizeze delimitatrea unei conduite sau achiziţii educative, care să fie redate în termeni de comportamente identificabile, vizibile, concrete.

Exprimarea unui obiectiv operaţional este o acţiune de mare răspundere din partea profesorului, întrucât se pot naşte unele confuzii ce conduc, din start, la eşuarea unei lecţii.

De obicei, în definirea unui obiectiv se va ţine cont de următoarele norme (Vlăsceanu, 1988, p.257):

- ❑ un obiectiv nu descrie activitatea profesorului ci schimbarea care se aşteaptă să se producă, în urma instruirii elevului;
- ❑ obiectivul trebuie să fie formulat în termeni comportamentali expliciţi, prin utilizarea unor "verbe de acţiune";
- ❑ fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operaţie singulară, pentru a facilita măsurarea şi evaluarea, şi nu o asociaţie sau o multitudine de operaţii, mai mult sau mai puţin distincte;

❑ un obiectiv trebuie să fie elaborat în cât mai puţine cuvinte pentru a uşura referirea la conţinutul său specific;

❑ obiectivele să fie integrate şi derivabile logic pentru a fi asociate construcţiei logice a conţinutului informaţional şi a situaţiilor instructive.

Un obiectiv este descris cu precizie atunci când comunică unei alte persoane ce ar trebui să facă pentru a observa că scopul unei lecţii a fost atins. Scopul unui curs trebuie să aibă în vedere - notează Gagné (6, p.90) - ceea ce va şti elevul după lecţie, şi nu ceea ce face în timpul ei. Apoi, scopurile trebuie stabilite în termenii unor rezultate imediate ale instruirii, şi nu în cei ai realizărilor mai îndepărtate. Concretizările de perspectivă scapă, de multe ori, prefigurărilor şi dezideratelor prezente ale profesorilor. Realizările viitoare ale elevilor, raportate la momentul iniţial, nu ţin de regia operaţionalizării obiectivelor.

În afară de unele exigenţe "interne", de rigurozitate în identificarea şi enunţarea (numirea) obiectivelor, trebuie meditat la adecvarea şi consensul dintre orientarea finalităţilor generale ale educaţiei şi obiectivelor structurale ale lecţiei, dacă aceste delimitări sunt congruente sau contradictorii. Obiectivele operaţionale trebuie să "prelungească" şi, uneori, să concretizeze valorile idealului educaţional, să circumstanţieze obiectivele generale ale educaţiei la diferitele materii sau lecţii. Trebuie vegheat la acordul axiologic dintre cerinţele macrostructurale şi cele microstructurale ale edificiului finalităţilor (cu toate că, în unele circumstanţe istorice, este de dorit o anumită discrepanţă dintre idealul educativ de "formare a personalităţii multilateral dezvoltate" şi a "omului nou"- de pildă - şi obiectivele medii sau operaţionale, care în aceleaşi conjuncturi istorice, erau de multe ori fireşti, autentice, descrise şi înfăptuite cu simţ de răspundere şi clarviziune de către cadrul didactic onest).

Pentru delimitarea unui obiectiv se trece succesiv prin trei paşi descrişi de Mager: identificarea performanţei finale, pe care instruirea încearcă să o realizeze, descrierea condiţiei esenţiale, în care ar trebui să se producă respectivul comportament şi descrierea nivelului de perfecţionare a performanţei.

A doua etapă a proiectării, stabilirea resurselor educaţionale, se constituie din operaţii de delimitare a conţinutului învăţării (informaţii, abilităţi, atitudini, valori), a resurselor psihologice (capacităţi de învăţare, motivaţie) şi a resurselor materiale care condiţionează buna desfăşurare a procesului (spaţiu, timp, mijloace materiale). Conţinutul educativ trebuie să realizeze un echilibru între componentele informative şi cele formative. Un profesor este cu atât mai bun cu cât reuşeşte să-l înveţe pe elev exact ceea ce poate (elevul) şi are realmente nevoie. Premisa de la care se pleacă trebuie să fie una optimistă, în sensul că orice copil poate fi învăţat cu sau pentru ceva, cu condiţia alegerii celor mai potrivite metode şi mijloace de educaţie. Alegerea mijloacelor materiale, în măsura în care ţine numai de profesor, trebuie să se facă în chip oportun şi să se adecveze situaţiei de învăţare, fără supralicitări sau ipostazieri ale unor ambiţii extradidactice, subiectiviste.

A treia etapă în proiectare vizează conturarea strategiilor didactice optime, adică a unor sisteme coerente de forme, metode, materiale şi mijloace educaţionele, pe baza cărora să se atingă obiectivele activităţii didactice. Strategia selectării celor "Trei M" (Metode, Materiale, Mijloace) trebuie centrată pe îmbinare şi dozaj, pe adecvaţie şi eficienţă. Specialiştii pledează pentru realizarea unei îmbinări şi ordonări a metodelor, materialelor şi mijloacelor încât fiecare "M" din combinatorica propusă să potenţeze efectul didactic al celorlalte, rezultatul fiind o sporire generală a eficacităţii strategiei. Imaginaţia pedagogică a cadrului didactic este cea care prezidează alegerea şi combinarea, mai mult sau mai puţin fericite, a metodelor, materialelor şi mijloacelor folosite în învăţământ.

Ultima secvenţă a proiectării strategiei didactice face loc unei "operaţii-cheie" - stabilirea scenarului didactic. Acesta este un instrument eficace pentru evitarea hazardului în activitatea didactică reală, concretă. Raţiunea de bază a realizării scenariului didactic este aceea de a preveni erorile, riscurile, evenimentele nedorite în practica didactică. Desigur că şi hazardul joacă un rol important în predare. Profesorul trebuie să exploateze anumite "momente fericite", neanticipate în proiectul didactic. Într-un anume sens, activitatea didactică este un act de creaţie, şi mai puţin un şir neîntrerupt de operaţii-şablon, decantate în mod rutinier, didacticist. Nu se poate programa totul. Trebuie lăsat suficient loc spontaneităţii şi actului liber. Amănunţirea şi rigorismul într-o măsură excesivă sunt la fel de dăunătoare ca şi lipsa oricăror repere procedurale. Un bun profesor va specula şi va integra didactic orice nou curs al desfăşurărilor, dându-i o nouă semnificaţie pedagogică şi valorificându-l în beneficiul acurateţei şi eficienţei procesului.

Etapa finală a proiectării didactice vizează stabilirea tehnicilor de evaluare a rezultatelor învăţării. Proiectul didactic este bine format dacă el stabileşte, de la început, o procedură de evaluare a nivelului de realizare a obiectivelor propuse.

Evaluarea cea mai validă este cea care se face pornind de la obiectivele operaţionale ale activităţii. Ea trebuie să vizeze raportul dintre rezultatele obţinute şi rezultatele scontate (obiectivele). În funcţie de acurateţea enunţării obiectivele şi de măsura insinuării acestora în achiziţii compornamentale concrete, observabile, se poate determina, prin evaluare, eficienţa activităţii didactice, ca un raport dintre rezultatele obţinute şi resursele consumate. Rezultatele obţinute trebuie conexate în mod necesar la resursele psihologice şi de timp consumate, pentru a se ajunge la respectivele rezultate. O activitate didactică este cu atât mai eficientă cu cât obiectivele ei au fost realizate într-un timp cât mai scurt, cu cheltuieli minime de resurse materiale, cu mai puţină oboseală şi cu mai multă plăcere pentru efortul depus. Scopul evaluării nu este de a eticheta şi ierarhiza elevii odată pentru totdeauna, ci de a perfecţiona necontenit procesul instructiv-educativ, prin evidenţierea unor puncte slabe sau neajunsuri, prin asigurarea unei autoreglări şi închideri sporitoare ce au loc chiar în cuprinsul sistemului acţional de instruire.

3. Operaţii integrate în proiectarea lecţiei

Proiectarea unei lecţii constituie o piatră de încercare pentru orice cadru didactic. Succesul unei lecţii este garantat de buna pregătire şi anticipare a secvenţelor instructiv-educative de către învăţător sau profesor. Elaborarea unei lecţii constituie un act de creaţie, prin care se imaginează şi se construiesc momentelor ei principale, dar şi cele de amănunt. Pentru aceasta, profesorul trebuie să probeze nu numai o bună pregătire de specialitate, ci şi o pregătire metodică, o instrucţie pedagogică, o experienţă în materie de predare. Proiectarea unei lecţii este "un act de creaţie directivat de principii didactice care exprimă cerinţele şi condiţiile interne şi externe ale învăţării, care sintetizează cele mai recente date ştiinţifice, implicate în explicarea procesului de învăţământ" (10, p.61). În intervalul unor norme, specifice design-ului instrucţional, profesorul va avea suficientă libertate în a inova noi situaţii, noi secvenţe instructive, dând curs creativităţii sale pedagogice, creând sau valorificând momentele "fericite", apărute pe neaşteptate.

Proiectul de lecţie trebuie să descrie soluţiile optime care vor prezida situaţia de învăţare, fiind un instrument intermediar între prefigurările mentale şi concretizările faptice ale acţiunilor instructiv-educative. Un proiect eficient se caracterizează prin:

✘ adecvaţie la situaţia didactică concretă;

✘ operaţionalitate, adică potenţialitatea de a se transfigura (descompune) în secvenţe acţionale şi operaţiuni distincte;

✘ flexibilitate sau adabtabilitate la evenimente noi, permisivitate la integrarea "din mers" a unor strategii decantate în chiar cursul desfăşurării procesului;

✘ economicitate sau parcimonie discursivă şi strategică, încât într-un cadru strategic simplu, nesofisticat să se realizeze foarte mult din punct de vedere practic.

Proiectarea efectivă a unei lecţii se realizează ţinând cont de mai multe variabile precum complexitatea conţinutului, gradul de pregătire a elevilor, natura strategiilor aplicate, tipurile de lecţii alese etc.

Proiectarea instruirii la o lecţie presupune realizarea unei concordanţe între trei "puncte-cheie" (6, p.154):

❶ obiective sau scopuri;

❷ metode, materiale, mijloace şi experienţe sau exerciţii de învăţare;

❸ evaluarea succesului şcolar.

Centrarea pe realizarea conexiunii dintre cele trei planuri asigură congruenţa şi unitatea funcţională a instruirii şi exclude devierile pe panta improvizaţiei şi hazardului. Această exigenţă ajută la verificarea concordanţei noţiunilor şi ideilor, ce vor fi predate, în raport cu obiectivul lecţiei şi cu tipul testului sau al altor mijloace de evaluare, folosite pentru a decide dacă predarea a fost satisfăcătoare. Mager a operaţionalizat cele trei exigenţe în trei întrebări cu răspunsurile subsecvente:

1) "Spre ce tind?" - în lecţia prezentă (se anunţă obiectivul performativ al lecţiei, arătând ce vor putea face elevii după ce stăpânesc lecţia);

2) "Cum să ajung acolo?" - cum să realizez obiectivul (prin selectarea metodelor, materialelor şi exerciţiilor care vor realiza evnimentele instrucţionale şi condiţiile învăţării adecvate pentru fiecare capacitate subordonată);

3) "Cum voi şti când am ajuns?" - atingerea scopului (prin administrarea unei probe de evaluare care să ateste performanţa elevului şi momentul când s-au atins obiectivele unei lecţii).

Prin conectarea celor trei puncte-cheie se proiectează lecţia într-un set de acţiuni realizate în mai multe etape:

- analiza generală a lecţiei prin consultarea programei, manualului sau a altor materiale bibliografice;
- determinarea obiectivului general şi a obiectivelor operaţionale, prin decelarea capacităţilor umane ce pot fi identificate, exprimate, măsurate;
- selectarea şi organizarea conţinutului învăţării în unităţi şi teme principale, care să fie convergente şi să slujească obiectivele fixate;
- alegerea şi combinarea metodelor şi proceselor didactice pentru situaţiile didactice concrete, în acord cu secvenţele de conţinut, particularităţile elevilor, obiectivele lecţiei;
- selectarea unor mijloace de învăţământ sau proiectarea unor materiale cerute de fiecare eveniment al instruirii;
- stabilirea modalităţilor de activitate cu elevii (activitate frontală, abordare individualizată, lucrul în grupuri sau pe grupe de nivel, activitate combinată);
- alegerea metodelor şi instrumentelor de evaluare corespunzătoare pentru a constata nivelul realizării obiectivelor propuse.

Proiectul de lecţie cuprinde o articulaţie ideatică, scriptică a mai multor elemente componente ce sunt repartizate, de regulă, în două părţi: o parte introductivă şi una ce vizează desfăşurarea propriu-zisă a momentelor şi evenimentelor de parcurs ale lecţiei.

Schematic, un proiect de lecţie se prezintă după cum urmează:

Proiect de lecţie

1. Data
2. Obiectul
3. Clasa
4. Subiectul lecţiei
5. Tipul de lecţie
6. Obiectivul fundamental

Desfăşurarea lecţiei

Momentele lecţiei	Obiectivele propuse	Tehnologia realizării	Conexiunea inversă

Desfăşurarea propriu-zisă a lecţiei se referă la momentele de parcurs cu precizarea reperelor temporale, a metodelor şi mijloacelor de învăţământ, a formelor de realizare a învăţării. De regulă, proiectul de lecţie trebuie centrat atât pe conţinut cât şi pe acţiunea (comportamentul) profesorului şi a(l) elevilor. Un asemenea proiect de lecţie poate avea următoarele coloane:

Momentele lecţiei	Conţinutul cu timpul corespunzător	Activitatea profesorului (metode, procedee)	Mijloace de învăţământ	Activitatea elevilor (metode şi tehnici de învăţare)

Nu există un model unic, absolut pentru desfăşurarea lecţiei. În funcţie de predominanţa referinţei la obiective, conţinuturi, activităţi, locuri de desfăşurare a lecţiei (atelier, muzeu, natură), mod de organizare a elevilor (pe grupe, individual) se pot structura modele diferite de desfăşurare a activităţilor. Important este ca planul anticipativ, consumat în proiectare, să se adecveze situaţiilor concrete de învăţare şi să conducă la rezultate satisfăcătoare.

NOTE ŞI REFERINŢE

1. Bunescu, Vasile, 1988, "Proiectarea - Rigoare, creativitate şi spontaneitate în condiţiile unui proces didactic formativ", în *Revista de pedagogie*, nr.12.

2. Hubert, René, 1965, *Traité de pédagogie*, PUF, Paris.

3. Kotarbinski, Tadeusz, 1976, *Tratat despre lucrul bine făcut*, Ed. Politică, Bucureşti.

4. Planchard, Emile, 1976, *Introducere în pedagogie*, E.D.P., Bucureşti.

5. Vlăsceanu, Lazăr, 1988, "Proiectarea pedagogică", în *Curs de pedagogie*, Universitatea din Bucureşti.

6. Gagné, R., Leslie, B., 1977, *Principii de design al instruirii*, E.D.P., Bucureşti.

7. Ionescu, Miron, 1982, *Lecţia între proiect şi realizare*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca.

8. Landsheere, V. de, Landsheere, G. de, 1979, *Definirea obiectivelor educaţiei*, E.D.P., Bucureşti.

9. Jinga, Ioan, Negreţ, Ion, 1982, "Predarea şi învăţarea eficientă", în *Revista de pedagogie*, nr.1-6.

10. Cerghit, Ioan, 1983, "Proiectarea (design-ul) lecţiei", în *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă* (coord.I.Cerghit), E.D.P., Bucureşti.

EVALUAREA REZULTATELOR ACTIVITĂŢII ŞCOLARE

Ctin Cucoş

PSIHOPEDAGOGIE

1. Evaluarea randamentului şcolar - componentă a procesului instructiv-educativ

Estimarea şi evaluarea sunt acte de valorizare ce intervin în toate intreprinderile umane. Valorizarea este un semn că lucrurile şi evenimentele nu ne sunt indiferente şi că la un moment dat survine, cu necesitate, nevoia unei clasificări şi a unei ierarhizări a acestora. Omul fiinţează sub semnul măsurii şi al comparaţiei cu alţii şi cu propriul sine. Cum este firesc, practica educaţională presupune numeroase prilejuri de convertire a acestei nevoi funciare, desfăşurând şi punând în aplicare, în mod explicit, momente de apreciere şi evaluare. Sensul termenului de evaluare cuprinde diferite conotaţii, în funcţie de realităţile educaţionale de care încearcă să dea seama: evaluarea sistemului, evaluarea aşezământului de învăţământ, evaluarea programelor, a elevilor, evaluarea profesorilor etc. În acelaşi timp, fiecare teoretician poate să imprime acestui termen semnificaţii destul de diverse. Gerard Scallon, de pildă, distinge trei mari planuri de inserţie epistemică a conceptului de evaluare: ❶ a concepe o procedură de evaluare; ❷ a face practic o evaluare; ❸ a exprima o evaluare (1, p.12). Urmărind anumite definiţii şi noţiuni derivate, constatăm o anumită bogăţie şi ierarhie a cadrului conceptual dezvoltat în jurul actului de evaluare.

Iată cadrul problematic aşa cum apare el la Gilbert de Landsheere, care reia o serie de sugestii ale înaintaşului său Henri Pieron: "Docimologia este ştiinţa care are drept obiect studiul sistematic al examenelor, în particular al sistemelor de notare, şi comportamentul examinatorilor şi al examinaţilor.

Docimantica este tehnica examenelor.

Doxologia este studiul sistematic al rolului pe care îl joacă evaluarea în educaţia şcolară.

Evaluarea, în sens restrâns..., merită deci un loc important în învăţământ, din care face parte integrantă. Ea are întotdeauna un raport direct sau indirect cu progresul, în extensie şi în calitate, al învăţării" (2, p.1-4).

Unii autori fac o distincţie între control şi evaluare. Astfel, J.M. Barbier consideră că suntem în cazul unui control de fiecare

dată când se derulează o serie de operaţii care au ca rezultat producerea de informaţii asupra funcţionării corecte a unei activităţi de formare. Dimpotrivă, avem evaluare de fiecare dată când ne găsim în prezenţa unor operaţii care au drept scop producerea unei judecăţi de valoare asupra activităţilor de formare (3, p.28). Acelaşi autor vorbeşte de o evaluare implicită, când judecata de valoare nu se explicitează decât prin efectele sale, şi de o evaluare spontană, când judecata nu se explicitează decât prin enunţare şi formulare (p.32-33).

Sintetizând mai multe definiţii ale evaluării, Daniel L.Stufflebean şi colaboratorii săi (4, p.17) ne propun trei grupe de definiţii pentru evaluare, în funcţie de trei identităţi posibile: 1) evaluare=măsură, 2) evaluare=congruenţă, 3) evaluare=judecare, fiecare ipostază presupunând o serie de avantaje şi inconveniente. Definiţiile circumscrise de identitatea evaluare-măsură conduc la avantajele că se sprijină direct pe o măsurare precisă, sunt obiective şi fidele, datele pot fi tratate matematic iar din acestea emerg norme şi concluzii ferme; identitatea invocată are ca dezavantaje în definire că presupune o centrare strict instrumentală, aduce o inflexibilitate datorită costurilor cu producerea de noi instrumente, judecăţile şi criteriile pe care se bazează sunt problematice şi că elimină sau nu ia în seamă variabile care nu pot fi măsurate. Definiţiile bazate pe identitatea evaluare-congruenţă prezintă avantajele că se referă la acţiunea puternic integrată în procesul de învăţământ, furnizează date asupra elevului şi programului deopotrivă, retroacţiunea este imediată, referinţele sunt directe la obiective şi criterii inerente şi pot furniza date atât asupra procesului, cât şi asupra produsului final; apar şi dezavantaje, precum riscul evaluatorului de a juca un rol mai mult tehnic, centrarea este restrânsă la obiective, fac din comportament criteriul ultim al gestului educativ şi determină evaluarea să fie mai mult o acţiune sevenţială, terminală. Definiţiile care se sprijină pe identitatea evaluare-judecare prezintă avantajele că recurg la concretizări practice uşoare, permit o lărgire a variabilelor avute în vedere, sunt permisive la experienţe şi expertize şi nu conduc la pierderi de timp în analiza datelor; au însă dezavantajele că se sprijină pe rutină şi fapt empiric neverificabil, au o fidelitate şi obiectivitate contestabile, datele şi criteriile sunt ambigui, iar riscurile unor generalizări pripite sunt destul de mari.

Într-o perspectivă istorică, teoriile asupra evaluării pot fi distribuite în trei perioade mai importante. O primă perioadă, care debutează încă de la sfârşitul secolului trecut şi se prelungeşte către anii 1910-1930, poate fi numită Perioada testelor şi se caracterizează prin intenţia de a face loc măsurării subiective, individuale şi aleatorii, cu teste obiective, standardizate. A doua perioadă, numită Perioada măsurătorilor, continuă să perfecţioneze bateriile de teste simultan cu o interogaţie asupra dificultăţilor şi dezavantajelor rezultatelor testelor. Într-o a treia secvenţă, denumită Perioada evaluării, începută prin 1930, perspectivele asupra acestei probleme se lărgesc prin încercarea de a se descoperi elevul ca totalitate (5, p.5-20). Această ultimă perioadă este legată de activitatea lui Henri Piéron, părintele recunoscut al docimologiei.

Problematica evaluării a stat şi în atenţia psihologilor şi pedagogilor români. Rămâne ca puncte de referinţă studiul consistent şi fermecător al lui Vasile Pavelcu (6) precum şi lucrarea cuprinzătoare a lui I.T.Tadu (7).

Coroborând mai multe opinii şi luări de poziţie (4, 6, 7, 8, 9, 10), ne vom fixa provizoriu asupra următoarelor încercări de definire:

Docimologia reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza ştiinţifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examinatori diferiţi şi la acelaşi examinator, a factorilor subiectivi ai notării, precum şi identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivităţii unei examinări şi evaluări.

Eficienţa învăţământului se referă la capacitatea sistemului de învăţământ de a produce, în mod satisfăcător, rezultatele preconizate, adică de a parveni la rezultate concretizate în comportamentele şi atitudinile absolvenţilor prin eforturi determinate la nivel macro şi micro structural.

Randamentul şcolar este dat de nivelul de pregătire teoretică şi acţională a elevilor, reflectând o anumită concordanţă a acestor concretizări în raport cu conţinutul circumscris de programele şcolare.

Evaluarea şcolară este procesul prin care se delimitează, se obţin şi se furnizează informaţii utile, permiţând luarea unor decizii ulterioare. Actul evaluării presupune două componente relativ distincte: măsurarea şi aprecierea rezultatelor şcolare.

Măsurarea consecinţelor instruirii constă în operaţiile de cuantificare a rezultatelor şcolare, respectiv atribuirea unor simboluri exacte unor componente achiziţionale, prin excelenţă calitative. Măsurarea presupune o determinare obiectivă, prin procedee riguroase şi nu implică emiterea unor judecăţi de valoare. Măsurarea ţine mai mult de dimensiunea "impersonală" a educatorului. Aşa se explică faptul că în acest act poate fi implicată satisfăcător maşina de evaluat.

Aprecierea şcolară sau evaluarea propriu-zisă constituie emiterea unei judecăţi de valoare, semnificarea unui rezultat observabil sau măsurabil într-un cadru de referinţă axiologic.

Examenul este o modalitate de evaluare care se constituie ca o etapă finală a unei curse mai mari. El presupune o cântărire, o cumpănire, o circumscriere a competenţelor achiziţionate până la un moment dat (vezi examenul de bacalaureat). În principiu, examenul poate fi trecut de toţi candidaţii. Are funcţia dominantă de constatare şi de diagnosticare a unor achiziţii, presupuse deja.

Concursul înseamnă confruntare, luptă, întâlnire şi concurenţă între persoane ce se cred a avea o anumită competenţă într-o direcţie a formării. Concursul este o etapă iniţială de evaluare şi are un caracter pronunţat selectiv. El joacă un rol prognostic şi de decizie, privind traseul ulterior al candidatului (vezi concursul de admitere).

Evaluarea se referă la sistemul de învăţământ, dar în strânsă corelaţie cu alte sisteme ale organismului social. Evaluarea realizată în interiorul sistemului de învăţământ generează anumite informaţii care au o funcţie autoreglatoare pentru creşterea eficienţei. Un rol important în funcţionarea procesului didactic îl are conexiunea inversă, care este asigurată, în bună măsură, de actul evaluării. Ioan Nicola identifică două niveluri la care se poate concepe evaluarea: evaluare economică, ce vizează eficienţa sistemului de învăţământ prin prisma raportului dintre resursele materiale şi financiare investite de societate şi rezultatele învăţământului, materializate în competenţele achiziţionate, şi evaluarea

pedagogică, unde eficienţa învăţământului este decelată prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate şi rezultatele obţinute de către elevi în activitatea de învăţare (9, p.253).

Dar evaluarea trebuie să vizeze şi alte componente ale actului paideutic, prin raportarea acestora unele la altele. Astfel, este interesant de valorizat adecvaţia obiectivelor şcolare la valorile şi cerinţele sociale, concordanţa dintre desfăşurările curriculare cu paradigmele ştiinţei şi culturii, raportul dintre conţinutul învăţământului şi obiectivele instruirii, relaţia dintre conţinuturile stipulate şi posibilităţile şi disponibilităţile elevilor, aprecierea activităţilor educative raportate la obiective, a metodologiei în raport cu conţinutul şi obiectivele educative etc. şi, de ce nu, evaluarea evaluării însăşi.

Dacă vom aborda problematica evaluării la scară macro şi micro sistemică, atunci vom sesiza următoarele niveluri de concepere şi desfăşurare a acţiunii apreciative:

- evaluarea activităţii de învăţare a elevului în termeni de achiziţie; este sensul curent şi cel mai uzitat al evaluării;
- evaluarea modului de utilizare a structurilor de achiziţie pentru a dobândi competenţe şi calificări posibile;
- evaluarea modului de utilizare a competenţelor în structuri de producţie, consum sau de achiziţii ulterioare;
- evaluarea achiziţiilor în raport cu normele şi valorile spaţiului comunitar;
- evaluarea modului de funcţionare a structurilor de achiziţie în relaţie cu nevoile, aspiraţiile şi resursele celor care învaţă;
- evaluarea obiectivelor pedagogice şi a coerenţei lor într-un sistem de instruire;
- evaluarea acţiunii de instruire şi a coerenţei sale în raport cu obiectivele, resursele şi cadrele de referinţă;
- evaluarea gradului de adecvare a structurilor de achiziţie la cerinţele structurilor de utilizare;
- evaluarea capacităţii structurilor de utilizare de a lua în calcul achiziţiile elevilor din momentul în care aceştia au dobândit competenţele şi calificările necesare;
- evaluarea adecvării structurilor de instruire şi a celor de utilizare a competenţelor la normele şi valorile sociale (11, p.5-91).

Evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoştinţelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci ca o cale de perfecţionare ce presupune o strategie globală asupra formării. Operaţia de evaluare nu este o etapă supraadăugată ori suprapusă procesului de învăţare, ci constituie un act integrat activităţii pedagogice. Evaluarea constituie o ocazie de validare a justeţei secvenţelor educative, a componentelor procesului didactic şi un mijloc de delimitare, fixare şi de intervenţie asupra conţinuturilor şi obiectivelor educaţionale.

Când se pune problema unei judecăţi de valoare, apare însă o întrebare: ce trebuie evaluat, o stare existentă a individului, ori o transformare sau evoluţie a acestuia? Un defect major al evaluării rezidă în ataşarea exclusivă a acesteia asupra unuia dintre reperele menţionate. Starea prezentă a personalităţii elevului este,

desigur, rezultatul unei istorii, al unui capital cultural incorporat, dar nu trebuie ocultată realitatea procesuală, devenirea existenţei umane, virtualitatea şi posibilităţile viitoare. Este necesar să se identifice cu claritate, pentru fiecare caz în parte, obiectul evaluării, referenţialitatea de la care se va porni în emiterea unei judecăţi de valoare. "Foarte adesea - apreciază Jean-Marie Barbier - se constată o mare confuzie cu privire la distingerea obiectului real al evaluării. Nu se ştie niciodată cu precizie, mai ales dacă ceea ce este evaluat sunt trăsăturile sau caracteristicile care permit înţelegerea unei realităţi, sau realitatea însăşi (de ex., un produs şcolar, avându-l pe individ ca autor)" (3, p.67).

Majoritatea cadrelor didactice şi a evaluatorilor recunosc că simpla colectă de date nu costituie încă o evaluare. Trebuie să se emită o judecată de valoare după o scară de valori implicită sau explicită. Introducerea unor elemente şi exigenţe axiologice atrage după sine o serie de interogaţii psihologice şi filosofice: de unde vin aceste valori în funcţie de care se face o apreciere? Cine are sarcina să le prescrie? Ce probleme deontologice se ridică în acest context? Într-o societate pluralistă, unde coexistă mai multe scări valorice şi se realizează o educaţie interculturală, la care cod valoric se va face referinţă? Dar dacă valorile educaţionale intră în conflict, în anumite împrejurări istorice (să ne amintim că uneori, înainte de 1989, una se cerea din partea instanţelor politice supraetajate şi alta realizau în fapt educatorii autentici), de partea cărei părţi ne ghidăm în evaluare? Iată câteva întrebări care relevă complexitatea activităţii de evaluare, mai ales atunci când ieşim din cadrul clasic al problemei în discuţie.

Nu este mai puţin adevărat că dificultatea evaluării poate trimite la veritabile aporii, degajate de încercarea de a răspunde la întrebări de tipul: când evaluăm (la începutul, pe parcursul sau la sfârşitul procesului), ce se evaluează (cunoştinţe, deprinderi, interacţiuni, componente ale activităţii), cum evaluăm, cine evaluează, pentru ce şi în numele a ce evaluăm?

Apoi, trebuie să observăm că actul evaluării degajă deseori un cadru artificial, marcat de o distanţă remarcabilă între conduita de observat şi conduita propriu-zis observată. Proba de evaluare se poate converti într-o situaţie fabricată în sensul că agentul evaluat (elevul) este obligat să adopte conduita dorită, prin însăşi prescrierea implicită, "ascunsă" în probă. Jean-Marie Barbier recunoaşte în orice formă de examen sau de testare **dispozitive de provocare a conduitelor** (3, p.101). După alţi experţi în materie de evaluare, se pot distinge şi alte simptome problematice, ce se pot evidenţia în cursul acestui proces (4, p.4-10):

- ♦ simptomul evitării (prin eludare bugetară sau prescrieri explicitate în programele educative);
- ♦ simptomul anxietăţii (pentru cadrele didactice, mai ales, în cazul perceperii unor erori sau neajunsuri ale activităţii lor);
- ♦ simptomul imobilismului, datorită decalajelor dintre posibilităţile şi realităţile evaluării;
- ♦ simptomul lipsei de principii clare pentru conceptorii proiectelor de evaluare;
- ♦ simptomul slabei îndrumări a practicienilor de către specialiştii în metodologia evaluării.

Aceste simptome se concretizează în chip circumstanţial şi se pot manifesta simultan. Pentru diminuarea efectelor negative, este necesară cel puţin cunoaşterea lor, dacă nu şi stăpânirea unor strategii de diminuare a eventualelor consecinţe.

În vederea conceperii şi aplicării adecvate a evaluării în activităţile şcolare, ar trebui să se ţină cont de câteva mutaţii de accent, care au survenit în ultimul timp şi care au drept consecinţă o dimensionare şi o regândire a strategiilor evaluative, în consens cu o serie de exigenţe:

- ❑ extinderea acţiunii de evaluare de la verificarea şi aprecierea rezultatelor - obiectivul tradiţional - la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la anumite rezultate; evaluarea nu numai a elevilor, dar şi a conţinutului, a metodelor, a obiectivelor, a situaţiei de învăţare, a evaluării;
- ❑ luarea în calcul şi a altor indicatori, alţii decât achiziţiile cognitive precum conduita, personalitatea elevilor, atitudinile, gradul de incorporare a unor valori etc.;
- ❑ diversificarea tehnicilor de evaluare şi creşterea gradului de adecvaţie a acestora la situaţii didactice concrete (extinderea folosirii testului docimologic, a lucrărilor cu caracter de sinteză, punerea la punct a unor metode de evaluare a achiziţiilor practice);
- ❑ deschiderea evaluării spre mai multe rezultate ale spaţiului şcolar (competenţe relaţionale, comunicarea profesor-elev, disponibilităţi de integrare în social);
- ❑ necesitatea întăririi şi sancţionării rezultatelor evaluării cât mai operativ; scurtarea feed-back-ului, a drumului de la diagnosticare la ameliorare, inclusiv prin integrarea eforturilor şi disponibilităţilor psihice ale elevilor;
- ❑ centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive şi nesancţionarea în permanenţă a celor negative;
- ❑ transformarea elevului într-un partener autentic al profesorului în evaluare prin autoevaluare, interevaluare şi evaluare controlată.

2. Funcţiile evaluării în procesul de învăţământ

Evaluarea şcolară reprezintă un ansamblu de activităţi ce nu sunt independente de anumite intenţii, ci transcend datele imediate şi contingente, raportându-se la o serie de funcţii şi scopuri intenţionate. Scopul evaluării nu este de a parveni la anumite date, ci de a perfecţiona procesul educativ. Nu este vorba numai de a stabili o judecată asupra randamentului şcolar, ci de a stabili acţiuni precise pentru a adapta necontenit strategiile educative la particularităţile situaţiei didactice, la particularităţile elevilor, ale condiţiilor economice şi instituţionale etc. Plecând de la evaluare ar trebui să se determine de fiecare dată în ce măsură putem transforma situaţia educaţională într-o relaţie convenabilă, adecvată obiectivelor în extensie ale şcolii.

Raportându-ne la derularea unei secvenţe de învăţare sau prin relaţionare la un ansamblu structurat de activităţi de formare, am putea discerne trei funcţii ale

evaluării:

1. Verificarea sau identificarea achiziţiilor şcolare;
2. Perfecţionarea şi regularizarea căilor de formare a indivizilor, identificarea celor mai lesnicioase şi pertinente căi de instrucţie şi de educaţie;
3. Sancţionarea sau recunoaşterea socială a schimbărilor operate asupra indivizilor aflaţi în formare.

Dacă ne raportăm la nivelul unei clase, este indicat să ţinem cont de trei funcţii ale evaluării, ca repere principale pentru reglarea acţiunilor educatice:

1. Orientarea deciziilor de natură pedagogică în vederea asigurării unui progres armonios şi continuu al elevului, prin stabilirea celor mai bune căi de incorporare a cunoştinţelor şi deprinderilor;
2. Informarea elevilor şi părinţilor asupra stadiului formării şi a progreselor actuale sau posibile;
3. Stabilirea unei ierarhii implicite sau explicite, prin atribuire, în funcţie de rezultate, a unui loc sau rang valoric.

Coroborând nivelurile macro şi microsistemice, unde pot fi degajate obiective specifice, vom sugera următoarele funcţii ale evaluării:

- constatare dacă o activitate instructivă s-a derulat ori a avut loc în condiţii optime, o cunoştinţă a fost incorporată, o deprindere a fost achiziţionată;
- informare a societăţii, în diferite forme, privind stadiul şi evoluţia pregătirii populaţiei şcolare;
- diagnosticare a cauzelor care au condus la o slabă pregătire şi o eficienţă scăzută a acţiunilor educative;
- prognosticare asupra nevoilor şi disponibilităţilor viitoare ale elevilor sau ale instituţiilor de învăţământ;
- decizie asupra poziţiei sau integrării unui elev într-o ierarhie sau într-o formă sau nivel al pregătirii sale;
- pedagogică, în perspectiva elevului (stimulativă, de întărire, formarea de abilităţi, de conştientizare a posibilităţilor, orientare şcolară şi profesională) şi în perspectiva profesorului (pentru a şti ce a făcut şi ce are de realizat).

Funcţiile evaluării apar şi se actualizează diferenţiat, prin preeminenţă şi nu în chip exclusivist. Toate funcţiile invocate se pot întrezări, mai mult sau mai puţin, în toate cazurile de evaluare. De pildă, un examen, după sistemul de referinţă, poate dobândi mai multe funcţii, plecând de la intenţiile diverse ale profesorilor (de a controla achiziţiile şcolare la începutul unui ciclu şcolar, de a decide asupra promovărilor), elevilor (de a lua cunoştinţă de reuşitele şi progresele lor), părinţilor (de a se informa asupra direcţiilor de dezvoltare ale copiilor, de a-i orienta şcolar şi profesional în cunoştinţă de cauză), directorilor de şcoli (de a controla profesorii, plecând de la standardele asupra cărora s-a căzut de acord, de a identifica scăderi în activitatea şcolii), societăţii (de a se informa asupra modificărilor apărute în cerinţele şi dezideratele tinerei generaţii) etc.

În ceea ce priveşte obiectivele evaluării, se remarcă o tranziţie de la problematica preciziei, garantată prin măsurare, la o problematică a raportării

calitative, prin luarea în consideraţie a fundamentelor formării elevului. Când se aù în vedere activităţi şi capacităţi superioare, evaluarea analitică, care pleacă de la taxonomiile obiectivelor, pare a deveni inadecvată. Doar primele obiective, cele cognitive, se pretează mai bine unei evaluări analitice (dobândirea de cunoştinţe, înţelegerea, aplicaţia etc.). Louis Legrand (12, p.9) aminteşte de anumite efecte ascunse ale tehnicilor analitice, în sensul că o atare evaluare este inoperantă pentru o capacitate de sinteză, de pildă. În acelaşi timp, putem observa o orientare a obiectivelor spre modalităţile care favorizează dezvoltarea autonomiei elevilor. Pedagogia prin obiective pare să se afle, cel puţin deocamdată, înafara acestor exigenţe. În realitate, centrarea evaluării asupra obiectivelor vizează o reuşită cât mai rapidă, cu un consum financiar şi de timp cât mai mic. Acest demers - constată Rene Baldy (13, p.30) - privileagiază reuşita în detrimentul mijloacelor de a ajunge, eventual pe cont propriu, la reuşită.

Evaluarea nu se restrânge numai la aprecierea rezultatelor elevilor, ci se extinde asupra unor ansambluri de elemente mai vaste. Chiar şi eroarea, neajunsul, în acest context, poate dobândi un statut nou, revelator de noi circumstanţe şi exigenţe educative. Unii autori propun un tip prospectiv al evaluării (14, p.79-85), când se pune problema evaluării prealabile a unui proiect sau aşezământ şcolar. Situaţia este bizară, pentru că se încearcă a se evalua ceva care nu este încă (de pildă, o lege sau o reformă şcolară). Dar acest demers investigativ a priori este deosebit de necesar pentru reuşita unui proiect. Obiectivele şi funcţiile evaluării sunt "rescrise" pe parcursul evaluării, în funcţie de transformările previzibile sau imprevizibile.

O abordare sistemică asupra evaluării, cum este cea propusă de UNESCO în L'educateur et l'approche systemique (15), pentru ameliorarea practicilor evaluative, va facilita o centrare către obiective mult mai bine determinate. Trecerea de la evaluarea produsului la evaluarea procesului modifică înseşi funcţiile evaluării. Evaluarea procesului devine un moment central şi deschide un demers circular sau în formă de spirală, prin care se asigură ameliorarea în permanenţă a întregului sistem. În timp ce evaluarea tradiţională, menită a garanta obiectivitatea, era pusă în situaţia de exterioritate prin raport la ceea ce urmează a fi evaluat, demersul sistemic se bazează pe un soi de "evaluare internă" sau "autoevaluare", ea însăşi ataşată unei deschideri şi chiar unui fel de provizorat. "La limită se poate ajunge la o evaluare fără judecare, dar fundată numai pe constatări. Altfel spus, obiectivul evaluării nu constă în a raporta o acţiune educativă la un ansamblu de valori mai mult sau mai puţin absolute, în vederea unei condamnări sau aprobări, ci de a ajunge la o descriere suficient de sistematică pentru a putea percepe legăturile între diferite elemente şi, în caz de nevoie, de a acţiona asupra unora dintre ele pentru a modifica altele" (15, p.137). Sunt proiecte, oarecum nonstandard, care pot ambiţiona şi pe cercetătorii, evaluatorii şi cadrele didactice de la noi, depăşind vechile paradigme şi preconcepţii.

3. Forme şi metode de evaluare a rezultatelor şcolare. Complementaritatea acestora

Metodele şi tehnicile de evaluare îngăduie o anumită clasificare, dacă plecăm de la două repere principale: cantitatea de informaţie sau experienţa incorporată de către elevi şi axa temporală la care se raportează verificarea. În funcţie de primul criteriu, analiştii au stabilit două tipuri: evaluare parţială, când se verifică elemente cognitive sau comportamentale secvenţiale (prin ascultarea curentă, extemporale, probe practice curente) şi evaluare globală, când cantitatea de cunoştinţe şi deprinderi este mare, datorită cumulării acestora (prin examene şi concursuri). În funcţie de perspectiva temporală, putem identifica evaluarea iniţială, care se face la începutul unei etape de instruire (prin tehnici curente şi teze) şi evaluarea finală, care se realizează la sfârşitul unei perioade de formare (prin concursuri, de pildă). Prin coroborarea celor două criterii se poate ajunge la o altă clasificare, devenită clasică: evaluarea cumulativă (sau sumativă) şi evaluarea continuă (sau formativă). Analiza comparativă realizată de I.T. Radu (7) pune în evidenţă următoarele note şi caracteristici ale celor două mari strategii: evaluarea cumulativă se realizează prin verificări parţiale, încheiate cu aprecieri de bilanţ asupra rezultatelor, pe când evaluarea continuă se face prin verificări sistematice, pe parcursul programului, pe secvenţe mai mici; evaluarea cumulativă operează prin verificări prin sondaj în rândul elevilor şi în materie, pe când verificarea continuă are loc prin verificarea tuturor elevilor şi asupra întregii materii, dată fiind circumstanţa că nu toţi elevii învaţă deopotrivă un conţinut la fel de bine; prima strategie vizează, în principal, evaluarea rezultatelor, având însă efecte reduse pentru ameliorarea procesului, pe când a doua strategie are drept scop ameliorarea procesului, scurtând considerabil intervalul dintre evaluarea rezultatelor şi perfecţionarea activităţii; în evaluarea sumativă se apreciază rezultatele prin compararea lor cu scopurile generale ale disciplinei, iar în evaluarea continuă se pleacă de la obiectivele operaţionale concrete; evaluarea sumativă exercită, în principal, funcţia de constatare a rezultatelor şi de clasificare a elevilor, pe când evaluarea formativă are funcţia prioritară de clasificare, dar nu definitiv, prin lăsarea unui câmp deschis sancţionărilor apreciative viitoare; primul tip de evaluare generează atitudini de nelinişte şi stres la elevi, iar al doilea tip determină relaţii de cooperare între profesori şi elevi, cultivând simultan capacitatea de evaluare şi autoevaluare la nivelul elevilor; sub aspectul folosirii timpului, prima formă utilizează o parte considerabilă din timpul instruirii, pe când a doua formă sporeşte timpul prin diminuarea celui afectat evaluării. Observăm că ambele strategii presupun atât avantaje, cât şi dezavantaje. Încât, cele două moduri nu trebuie să fie utilizate în chip autarhic, exhaustiv, ci prin îmbinare şi complementare. Ceea ce se pierde, eventual, printr-o strategie, se câştigă prin cealaltă.

Metodele utilizate în evaluarea performanţelor şcolare sunt de mai multe feluri. Cele mai frecvente sunt probele orale, scrise şi practice. Verificarea orală constă în realizarea unei conversaţii prin care profesorul urmăreşte identificarea cantităţii şi calităţii instrucţiei. Conversaţia poate fi individuală, frontală sau combinată. Avantajele constau în aceea că se realizează o comunicare deplină între

profesor şi clasa de elevi, iar feed-back-ul este mult mai rapid. Metoda favorizează dezvoltarea capacităţilor de exprimare ale elevilor. De multe ori însă obiectivitatea ascultării orale este periclitată datorită intervenţiei unei multitudini de variabile: starea de moment a educatorului, gradul diferit de dificultate a întrebărilor puse, starea psihică a evaluaţilor etc. În acelaşi timp, nu toţi elevii pot fi verificaţi, ascultarea fiind realizată prin sondaj. Verificarea scrisă apelează la anumite suporturi scrise, concretizate în lucrări de control sau teze. Elevii au şansa să-şi prezinte achiziţiile educaţiei fără intervenţia profesorului, în absenţa unui contact direct cu acesta. Anonimatul lucrării, uşor de realizat, îngăduie o diminuare a subiectivităţii profesorului. Ca avantaje mai consemnăm posibilitatea verificării unui număr relativ mare de elevi într-un interval de timp determinat, raportarea rezultatelor la un criteriu unic de validare, constituit din conţinutul lucrării scrise, avantajarea unor elevi timizi sau care se exprimă defectuos pe cale orală etc. Verificarea scrisă implică un feed-back mai slab, în sensul că unele erori sau neîmpliniri nu pot fi eliminate operativ, prin intervenţia profesorului. Cum este şi firesc, ambele variante de verificare se cer a fi desfăşurate oportun şi optim de către profesori. Examinarea prin probe practice se realizează la o serie de discipline specifice şi vizează identificarea capacităţilor de aplicare în practică a cunoştinţelor dobândite, a gradului de incorporare a unor priceperi şi deprinderi ipostaziate în anumite suporturi obiectuale sau activităţi materiale.

Aprecierea şcolară, ca atribuire a unei judecăţi de valoare, se face fie prin apelul la anumite expresii verbale, fie prin folosirea unor simboluri numite note. Aprecierea verbală este des folosită şi ea are un rol dinamizator, călăuzitor în învăţarea şcolară.

Aprecierea rezultatelor şcolare se concretizează, de cele mai multe ori, prin notare. Notarea este un act de ataşare a unei etichete, a unui semn unui anumit rezultat al învăţării. Nota este un indice ce corespunde unei anumite realizări a randamentului şcolar. G. Landsheere defineşte nota ca fiind "aprecierea sintetică ce traduce evaluarea unei performanţe în domeniul învăţământului" (16, p.13). După Vasile Pavelcu (6), nota poate îndeplini mai multe funcţii: rol de informare (pentru elevi, părinţi, profesori), rol de reglare a procesului de învăţare, valoare educativă datorită interiorizării aprecierii, catalizator al unui nivel optim al aspiraţiilor elevului, rol terapeutic (dinamizator pentru anumite cazuri, prin acordarea de puncte în plus) dar şi un rol patogen, întrucât nota induce stres şi disconfort psihic la elev, mai ales în situaţiile de insucces.

În teoria şi practica notării s-au încetăţenit două modele de notare: notarea prin raportare la grup şi notarea individualizată. Modelul notării prin raportare la grup se bazează pe aprecierea făcută prin comparaţia elevilor între ei sau prin raportarea lor la un anumit standard de expectanţe. Acest nivel de exigenţe aşteptate poate fi dinainte stabilit sau structurat în chip conjunctural, în chiar practica evaluativă, realizată la o anumită clasă. Notele indică, astfel, măsura realizării obiectivelor programelor şcolare, măsură care ţine de competenţa şi inspiraţia cadrului didactic în a fixa acel "grad de acceptabilitate" sau de "admisibilitate" (7, p.247). Modelul notării individualizate se caracterizează prin încercarea de raportare a rezultatelor obţinute de elevi la alte rezultate individuale

realizate în timp. Nota va măsura achiziţii educaţionale prin raportarea lor la alte achiziţii anterioare. Modalitatea individualizată de notare serveşte concretizării unor programe de instruire diferenţiate. Norma de referinţă este unică, iar profesorului îi revine sarcina s-o structureze şi s-o actualizeze ori de câte ori este nevoie.

Ca sisteme de notare amintim notarea numerică, prin folosirea cifrelor, notarea literală, notarea cu calificative, notarea prin culori. Cea mai utilizată formă de notare este cea realizată cu ajutorul cifrelor, în variante ce ţin de unele particularităţi şi tradiţii educaţionale. Notarea prin calificative, de exemplu, are ca limită faptul că ea nu admite sumări, mai ales atunci când se fac aprecieri, în acest fel, la multe materii. Concretizarea faptică a notării se realizează în funcţie şi de specificul disciplinelor evaluate. Astfel, la disciplinele exacte se pretează notarea după bareme, pe când la disciplinele umaniste dă mai mult randament notarea analitică. Notarea după bareme are avantajul că standardizează criteriile măsurării şi aprecierii. Ea se bazează pe atribuirea unui punctaj fix pentru fiecare secvenţă îndeplinită. Soluţia este propusă des la examene şi concursuri. Notarea analitică presupune o compartimentare a cuantumului de cunoştinţe sau deprinderi verificate, prin detalierea unor câmpuri de probleme ce urmează a fi apreciate (de pildă, în cazul unei compuneri se stabilesc anumite punctaje pentru aspecte relativ distincte: pentru fond, formă şi factorul personal). Rămâne ca problemă distingerea unor paliere achizitive şi atribuirea unor mărimi valorice pentru fiecare dintre acestea.

Notării şi implicit probelor care generează anumite note li se pot atribui însemnele validităţii şi fidelităţii. Notarea este validă, adică este corectă, valabilă, atunci când ea exprimă în modul cel mai just obiectul pe care-l măsoară (se referă la achiziţiile cunoştinţelor şi deprinderilor de matematică, de pildă, şi nu la alte comportamente desfăşurate de elev la ora de matematică). Proba este fidelă atunci când odată repetată va conduce la o apreciere identică, atât la acelaşi evaluator (în momente diferite), cât şi la evaluatori diferiţi (în acelaşi timp).

4. Erori în evaluarea didactică

Idealul obiectivităţii în notare este afectat de anumite circumstanţe care pot induce variaţii destul de semnificative, relevate fie la acelaşi examinator în momente diferite (variabilitatea intraindividuală), fie la examinatori diferiţi (variabilitatea interindividuală). Cele mai multe împrejurări generatoare de erori şi fluctuaţii în notare privesc activitatea profesorului. Vom analiza succint, în continuare, cele mai des întâlnite situaţii şi efecte perturbatoare.

1. Efectul "halo". Aprecierea se realizează prin extinderea unor calităţi depistate secvenţial la întreaga conduită didactică a elevului. Aprecierea unui elev, la o anumită materie, se face potrivit situaţiei obţinute la alte discipline. Efectul are ca bază psihologică faptul că impresia parţială iradiază, se extinde asupra întregii personalităţi a elevului. Cei mai expuşi elevi acestui efect sunt fie elevii de frunte, fie cei slabi. Profesorii, în virtutea unor judecăţi anticipative, nu mai observă eventualele lipsuri ale elevilor buni, după cum nu sunt dispuşi să constate unele progrese ale elevilor slabi. Pentru diminuarea consecinţelor negative, presupuse de acest efect, se poate apela la mai multe modalităţi practice. Recurgerea la examene

externe este o primă strategie. La aceste examene sunt atraşi profesori de la alte şcoli, care vor realiza corectarea. Apoi, o altă strategie benefică poate fi extinderea lucrărilor cu caracter secret, care asigură anonimatul celor apreciaţi.

În evaluarea conduitei se pot indentifica două variante ale efectului "halo". O primă ipostază este constituită de efectul "blând", caracterizat prin tendinţa de a aprecia cu indulgenţă persoanele cunoscute comparativ cu cele necunoscute. "Noul venit" este întâmpinat cu mai multă circumspecţie. O a doua concretizare este dată de eroarea de generozitate. Aceasta intervine când educatorul are anumite motive în a manifesta o anumită indulgenţă: tendinţa de a prezenta o realitate la modul superlativ, dorinţa de a masca o stare de lucruri reprobabilă, interesul de a păstra "neîntinată onoarea clasei" etc.

2. Efectul Pygmalion sau efectul oedipian. Aprecierea rezultatelor obţinute de un elev este influenţată de părerea pe care profesorul şi-a format-o despre capacităţile acestuia, părere care a devenit relativ fixă. Într-un fel, la fel ca şi în mitologia greacă, ideile şi opiniile evaluatorului determină apariţia fenomenului. Predicţiile profesorilor nu numai că anticipă dar şi facilitează apariţia comportamentelor invocate. Încrederea în posibilităţile elevilor şi convingerea manifestă că sunt capabili de reuşite constituie modalităţi de diminuare sau de anihilare a consecinţelor acestui efect.

3. Ecuaţia personală a examinatorului. Fiecare cadru didactic îşi structurează criterii proprii de apreciere. Unii profesori sunt mai generoşi, uzitând valorile de "sus" ale scării valorice, alţii sunt mai exigenţi, exploatând cu precădere valori intermediare sau de "jos". O serie de profesori folosesc nota în chip de modalitate de încurajare, de stimulare a elevului, altă parte dintre profesori recurg la note pentru a măsura obiectiv sau chiar de a constrânge elevul pentru a depune un efort suplimentar. Unii apreciază mai mult originalitatea soluţiilor, alţii conformitatea cu informaţiile predate. O ipostază aparte a efectului discutat este exigenţa diferită pe care o manifestă examinatorii. Diferenţele se pot evidenţia atât la acelaşi examinator, pe parcursul anului de învăţământ, sau între evaluatorii de la şcoli diferite.

4. Efectul de contrast. Apare prin accentuarea a două însuşiri contrastante, care survin imediat în timp şi spaţiu. În mod curent, profesorii au tendinţa să opereze o comparare şi o ierarhizare a elevilor. Se întâmplă ca, de multe ori, acelaşi rezultat să primească o notă mai bună dacă urmează după evaluarea unui rezultat mai slab (în sensul că după o lucrare slabă, una bună va fi şi mai bună), sau să primească o notă mediocră dacă urmează imediat după răspunsurile unui candidat care a dat răspunsuri excelente. Conştientizarea efectelor datorate contiguităţii probelor de către profesorul examinator constituie un prim pas pentru eliminarea consecinţelor nedorite asupra notării.

5. Efectul ordine. Datorită unor fenomene de inerţie, profesorul menţine cam acelaşi nivel de apreciere pentru o suită de răspunsuri care, în realitate, prezintă anumite diferenţe calitative. Examinatorul are tendinţa de a nota identic mai multe lucrări diferite, dar consecutive.

6. Eroarea logică. Constă în substituirea obiectivelor şi parametrilor importanţi ai evaluării prin obiective secundare, cum ar fi acurateţea şi

sistematicitatea expunerii, efortul depus de elev pentru a parveni la anumite rezultate (fie ele chiar şi mediocre), gradul de conştiinciozitate etc. Abaterea se justifică uneori, dar ea nu trebuie să devină o regulă.

Unele erori sunt facilitate de specificul disciplinei la care se realizează evaluarea. Obiectele de învăţământ riguroase, exacte se pretează la o evaluare mai obiectivă, pe când cele umaniste şi sociale predispun la aprecieri marcate de subiectivitatea profesorului.

Efectele apar şi prin implicarea factorilor de personalitate, atât cei care ţin de profesor, cât şi cei care ţin de elevi. Starea de moment, oboseala şi factorii accidentali pot influenţa, de asemenea, apariţia unor erori în evaluare.

5. Modalităţi de autoevaluare la elevi

O modalitate de evaluare cu largi valenţe formative o constituie autoevaluarea elevilor. Autoevaluarea poate să meargă de la autoaprecierea verbală şi până la autonotarea mai mult sau mai puţin supravegheată de către profesor.

Implicarea elevilor în aprecierea propriilor rezultate are efecte benefice pe mai multe planuri (17, p.246):

- profesorul dobândeşte confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor, referitoare la rezultatele constatate;
- elevul exercită rolul de subiect al acţiunii pedagogice, de participant la propria sa formare;
- ajută pe elevi să aprecieze rezultatele obţinute şi să înţeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite;
- cultivă motivaţia lăuntrică faţă de învăţătură şi atitudinea pozitivă, responsabilă, faţă de propria activitate.

Calitatea evaluării realizată de profesor se repercutează direct asupra capacităţii de autoevaluare a elevului. Interiorizarea repetată a grilelor de evaluare cu care operează profesorul constituie o premisă a posibilităţii şi validităţii autoaprecierii elevului. Pe lângă această modalitate implicită a educării capacităţii de autoevaluare, profesorii pot dispune de căi explicite de formare şi de educare a spiritului de evaluare obiectivă. Iată câteva posibilităţi:

- Autocorectarea sau corectarea reciprocă. Este un prim exerciţiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Elevul este solicitat să-şi depisteze operativ unele erori, scăderi în momentul realizării unei sarcini de învăţare. În acelaşi timp, se pot edita momente de corectare a lucrărilor colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau pe cele ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancţionate prin note, constituie un prim pas pe drumul conştientizării competenţelor în mod independent;

- Autonotarea controlată. În cadrul unei verificări, elevul este solicitat să-şi acorde o notă, care esre negociată, apoi, cu profesorul sau împreună cu colegii. Cadrul didactic are datoria să argumenteze şi să evidenţieze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor avansate;

➲ Notarea reciprocă. Elevii sunt puşi în situaţia de a-şi nota colegii, prin reciprocitate, fie la lucrările scrise, fie la ascultările orale. Aceste exerciţii nu trebuie, numaidecât, să se concretizeze în notare efectivă;

➲ Metoda de apreciere obiectivă a personalităţii (concepută de Gheorghe Zapan). Constă în antrenarea întregului colectiv al clasei, în vederea evidenţierii rezultatelor obţinute de aceştia prin coroborarea a cât mai multe informaţii şi aprecieri - eventual prin confruntare - în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre posibilităţile fiecărui elev în parte şi tuturor la un loc.

NOTE ŞI REFERINŢE

1. Scallon, Gerard, 1988, *L'evaluation formative des apprentissages*, vol.I, Les Presses de l'Université Laval, Quebec;

2. Landsheere, Gilbert de, 1971, *Evaluation continue et examens. Precis de docimologie*, Ed. Labor, Bruxelles;

3. Barbier, Jean-Marie, 1985, *L'Evaluation en formation*, PUF, Paris;

4. Stufflebeam, Daniel L. (coord.), 1980, *L'Evaluation en éducation et la prise de decision*, Les Editions NHP, Ottawa;

5. Pelletier, L., 1971, "La notation d'evaluation", în *Education permanente*, nr.7;

6. Pavelcu, Vasile, 1968, *Principii de docimologie*, E.D.P., Bucureşti;

7. Radu, I.T., 1981, *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului*, E.D.P., Bucureşti;

8. Moise, Constantin, 1986, "Evaluarea randamentului şcolar", în *Pedagogie - Ghid pentru profesori*, curs litografiat, Universitatea "Al. I. Cuza" Iaşi;

9. Nicola, Ioan, 1992, *Pedagogie*, E.D.P., Bucureşti;

10. *Dicţionar de pedagogie*, 1979, E.D.P., Bucureşti;

11. Chancerel, J.L., 1991, "Evaluarea şi instruirea: o metapractică", în *Revista învăţământului preşcolar*, nr. 4;

12. Legrand, Louis, 1983, "Les problemes de l'evaluation scolaire" în *Les amis de Sevres*, nr. 3;

13. Baldy, Rene, 1989, "Pédagogie par objectifs et evaluations formatives", în *Les Sciences de l'éducation*, nr. 3;

14. Hunziati, Georgette, 1991, "L'évaluation préable du projet d'etablisement", în *Éducation et Pédagogie*, Revue du CIEP, nr. 11;

15. *L'éducateur et l'approche systemique, Manuel pour ameliorer la pratique de l'éducation*, 1981, a doua ediţie, PUF-UNESCO;

16. Landsheere, Gilbert de, 1975, *Evaluarea continuă*, examene, E.D.P., Bucureşti;

17. Radu, I.T., "Evaluarea randamentului şcolar", 1988, în *Curs de pedagogie*, Universitatea Bucureşti.

CREATIVITATEA ŞI CULTIVAREA EI ÎN ŞCOALĂ

Andrei Cosmovici

PSIHOPEDAGOGIE

1. Delimitări conceptuale

Termenul de creativitate este utilizat îndeosebi în relaţie cu trei aspecte. Creativitatea se evidenţiază mai întâi în raport cu actul, **procesul de creaţie**, fenomen de extremă complexitate prin care se elaborează fie o operă de artă, fie o inovaţie tehnică, un mecanism, un aparat, fie o nouă teoremă matematică ş.a. Ideea este astfel în strânsă realţie cu **produsul** activităţii, dacă el este sau nu original, nou, deosebit. Olarul care produce zilnic oale ceramice de aceeaşi formă şi culoare, ca şi strămoşii săi, nu creează, rezultatul muncii sale fiind unul obişnuit, demult cunoscut. Produsul creativităţii poate fi concret, dar el poate fi şi unul "psihologic", ideal, nepalpabil, cum e cazul unei concepţii filosofice "sau al unei teorii ştiinţifice" (1, p.19).

Rezultatul procesului creator se explică prin **creativitatea unei persoane**, deci creativitatea are şi sensul ei cel mai propriu, acela de a constitui o capacitate complexă a omului, o structură caracteristică a psihicului care face posibilă opera creatoare. În mod obişnuit, când vorbim de o personalitate creatoare, ne referim la oameni deosebiţi, autori ai unor opere remarcabile. Astăzi însă, psihologii susţin că orice persoană normală are unele posibilităţi de inovaţie; desigur, nivelul acesteia diferă mult de la un individ la altul. Încercarea de a descrie un portret tipic al creatorului nu poate da rezultate, dat fiind marea diversitate a talentelor ce se manifestă şi s-au manifestat de-a lungul veacurilor. Diferenţele se datorează întâi domeniului special în care se afirmă creatorul. Poetul liric are o structură psihică net deoasebită de aceea a unui mecanic inventator şi ambii se deosebesc de un biochimist renumit. Dar, chiar în aceeaşi specialitate, structurile sunt variate: nu este mult diferită personalitatea lui Caragiale de cea a lui Eminescu, ori a lui Sadoveanu?

Cu toate acestea, se pot distinge anumite caracteristici, anume procese care, deşi în proporţie diferită, sunt implicate în procesul de creaţie, fiind factori constitutivi ai creativităţii.

2. Factorii creativităţii

1. Mai întâi analiza discerne **factorii intelectuali ai creativităţii**. Sâmburele, sămânţa roditoare a creativităţii o constituie **imaginaţia**, acea funcţia care transformă impresiile, amintirile, ideile noastre, creând combinaţii, plăsmuiri variate, noi, unele incongruenţe absurde, inutile, altele însă constituind izvorul principal al inspiraţiei creatoare de valori. În trecut, dar încă şi astăzi, se atribuie imaginaţiei doar rolul făuririi de imagini neobişnuite, aşa cum găsim în special în creaţia artistică. De fapt nu există un temei pentru a distinge în mod radical imaginarea unei melodii de cea a combinării unor date, idei aşa cum realizează omul de ştiinţă. Imaginaţia este o funcţie combinatorie, aplicându-se celor mai variate conţinuturi. Este implicată imaginaţia şi în matematică, şi în lingvistică, şi în filosofie. Germenii de imaginaţie spontană se pot manifesta şi în jocul unui sportiv, după cum ea caracterizează creaţia marilor balerini. Chiar în domeniul afectivităţii unii trăiesc în mod neobişnuit sentimentele noastre banale, cum sunt dragostea sau ura. Originalitatea unui poet ca Marin Sorescu nu stă numai în imaginile, metaforele folosite, ci şi în trăirile emoţionale particulare vehiculate de ele.

În portretul omului creator, prezenţa imaginaţiei se afirmă prin anumite caracteristici ale intelectului său. Una dintre ele este **fluiditatea**, ce constă în bogăţia asociaţiilor de imagini ori de idei care inundă conştiinţa umană. Din selecţia acestora pot rezulta variate soluţii ale unor probleme.

Apoi se distinge **flexibilitatea**, adică uşurinţa cu care o persoană e capabilă să schimbe punctul de vedere în abordarea unei situaţii, a unei probleme. Nu e vorba însă de facilitatea adaptării afective la o împrejurare, aceasta depinzând de un alt factor de natură temperamentală. Este o facilitate manifestându-se mai ales în cadrul efortului de gândire. Gândirea, urmărind rezolvarea unor dificultăţi de ordin intelectual, este foarte strâns legată de imaginaţie şi flexibilitatea înlesneşte considerabil progresul unei demonstraţii.

În fine, prezenţa imaginaţiei se face simţită în special prin **originalitatea** soluţiilor, prin raritatea statistică a unei idei, prin caracterul ei neobişnuit, nou, neaşteptat. Originalitatea este indicele principal al caracterului creator al unui produs material sau ideal.

Imaginaţia, funcţie combinatorie, presupune însă un material prealabil, care urmează a fi prelucrat. De aceea creativitatea se bazează şi pe **memorie**, pe acumularea unui cât mai bogat material de imagini, scheme, idei, concepte. Aşadar, bagajul de informaţii este foarte important. El devine utilizabil însă numai dacă este organizat, sistematizat, ceea ce se realizează datorită gândirii. Rolul acestei funcţii în procesul creator este evident: **gândirea** permite clasificarea imaginilor furnizate de simţuri şi formarea unei concepţii asupra realităţii, asupra ceea ce este util şi ceea ce nu este, asupra valorii lucrurilor. În acest fel se poate

face o selecţie între plăsmuirile imaginaţiei şi reţine elementele de progres, care permit o transformare pozitivă a realităţii, a culturii. Gândirea, deci, orientează şi verifică în permanenţă procesul creaţiei.

Raportul dintre creativitate şi gândire a fost studiat direct, prin experienţe care au vizat relaţiile dintre inteligenţă şi creativitate. Deşi inteligenţa are o sferă mai largă, totuşi gândirea este funcţia principală diagnosticată atunci când se utilizează teste de inteligenţă. Ori corelaţiile dintre aceste teste şi cele de creativitate, deşi semnificative statistic, nu sunt prea mari. Analiza a arătat că există cazuri cu inteligenţă superioară, dar cu slabe note de creativitate; în schimb acei cu cote mari de creativitate, au cel puţin un nivel mediu de inteligenţă. Concluziile nu pot fi prea clare, deoarece investigaţii recente au scos în lumină existenţa unor corelaţii între diferitele teste de creativitate de nivel similar cu acele relaţii constatate între ansamblul testelor de creativitate şi cele de inteligenţă. Dar se impune o distincţie importantă, efectuată de psihologul american J.P. Guilford, între "gândirea convergentă", care este solicitată atunci când problemele vizează o singură soluţie, şi acea "divergentă", implicată în cazurile unde există o multiplicitate de rezolvări. Deşi un dram de imaginaţie este prezent în rezolvarea oricărei probleme (deci în orice act de gândire), desigur că gândirea divergentă are un caracter mai creator.

Printre factorii de natură intelectuală ce pot interveni în procesul creativ, am putea aminti şi cel de natură perceptivă, **spiritul de observaţie** necesar în multe domenii, deşi nu în toate. Sesizarea unor numeroase particularităţi esenţiale la plante şi animale a constituit un determinant hotărâtor al conceperii teoriei selecţiei naturale de către Ch. Darwin.

2. **Factori de personalitate**. Privite prin prisma calităţilor persoanei şi a randamentului, funcţiile menţionate mai sus (imaginaţia, memoria, gândirea) sunt **aptitudini**. Apare astfel problema rolului eredităţii şi al mediului în formarea lor. Atât în domeniul imaginaţiei, cât şi în cel al inteligenţei, rolul unor predispoziţii ereditare, având la bază anumite structurări favorabile ale centrilor nervoşi din creier este incontestabil, după cum cert este că şi ponderea acestei predispoziţii nu este aceeaşi la toţi oamenii. Dar T. Edison afirmă că "geniul este numai 1% inspiraţie, 99% fiind transpiraţie". Aprecierea marelui inventator este exagerată. Dacă, pentru stabilirea celei mai potrivite substanţe pentru filamentul becului electric, el a făcut peste 3000 de încercări, un asemenea efort fizic nu este prezent în munca unui poet sau a unui matematician. Este însă adevărat că în toate cazurile, efortul, acumularea de informaţii, experienţa sunt hotărâtoare. Şi nu doar cultura de specialitate este necesară, faptele pun în lumină valoarea varietăţii cunoştinţelor, a culturii generale care facilitează analogii, transferul unor procedee ori principii dintr-un domeniu în altele.

Experienţa cea mai fructuoasă este acea **directă**, când luăm un contact nemijlocit cu obiectele, faptele, evenimentele, ori când discutăm pe viu cu oameni

de ştiinţă, specialişti ai domeniului în care lucrăm. Dar valoroasă este şi **experienţa indirectă**, obţinută prin lectura cărţilor sau asistând la diferite expuneri (lecţii, conferinţe, referate).

Creativitatea presupune nu numai aptitudini: din cele arătate rezultă rolul exerciţiului, al muncii perseverente. Ori, ceea ce face posibil efortul îndelungat este **motivaţia** persoanei: dorinţele, aspiraţiile sale şi, mai mult, principalele sentimente, uneori chiar pasiunea creaţiei. Poate ca cineva să aibă multă imaginaţie, să-i vină în minte tot felul de idei interesante, dar dacă nu doreşte să descopere ceva, ori să realizeze ceva deosebit, el nu va prelucra ideile sale, nu le va confrunta cu altele, sau, în cazul artistului, nu va face eforturi de selecţie, de perfecţionare şi nu va deveni un creator autentic.

Mai mult, pentru a inventa ceva, pentru a aduce o contribuţie deosebită, e nevoie de un efort de lungă durată, ceea ce implică **o voinţă formată, o perseverenţă îndelungată**, întrucât progresele omenirii sunt mari în toate domeniile şi înainte de a aduce ceva nou, trebuie să ajungi la un nivel foarte ridicat al capacităţilor, al culturii.

Drept factor al creativităţii mai este prezentată şi **sensibilitatea la probleme** - uşurinţa în a găsi şi formula noi probleme. Este o însuşire complexă, ce presupune mai ales un **interes** pentru ceea ce trebuie de rezolvat, dar şi capacitatea de discriminare, de analiză. Sensibilitatea la probleme poate fi privită ca o componentă a unei **atitudini creative**, adică a unei dispoziţii spre progres, spre inovaţie, spre a elimina dificultăţile şi a nu se adaptala ele. Este un neastâmpăr pozitiv care generează meritorii eforturi creatoare.

3. **Factori externi**. Psihicul individului se află sub puternica influenţă a mediului ambiant, în special a celui social. Mai întâi, motivaţia unei persoane este în funcţie de cerinţele sociale. Aceste cerinţe pot explica avântul artelor plastice din Italia în sec. XV şi XVI: atunci negustorii se îmbogăţiseră şi îşi clădeau palate pe care le doreau împodobite cu alese picturi şi sculpturi. S-au creat şcoli de pictură şi sculptură, iar talentele care există întotdeauna în sânul unui popor au avut condiţii optime de înflorire, ajungând pe înalte culmi de perfecţiune artistică.

În al doilea rând, mai ales în ştiinţă şi tehnică, orice descoperire, orice teorie e condiţionată de stadiul atins în cercetare. Teoria relativităţii a lui Einstein a putut fi concepută numai după ce o serie de experienţe fizice au dus la rezultate ce nu puteau fi explicate prin mecanica newtoniană.

Apoi, concepţiile profesorilor îşi pun pecetea asupra creaţiei elevilor lor, chiar când aceştia se ridică împotriva ideilor ce li s-au prezentat.

Desigur, uneori societatea poate stânjeni creaţia, progresul ştiinţei şi artei, cum a fost cazul intervenţiei inchiziţiei, ori, recent, cel al stalinismului.

3. Etapele creativităţii

Procesul creator este, de obicei, unul de lungă durată, în care se pot distige patru etape, faze.

❶ Prima este **faza de preparare**, începând cu conturarea problemei sau a intenţiei (în cadrul creaţiei artistice). Urmează acumularea de informaţii, prin observaţii, experienţe, lecturi. Apoi se organizează materialul, se elaborează ipotezele, se încearcă schiţarea proiectului, odată cu care se păşeşte în a doua etapă.

❷ **Faza de incubaţie** - faza încercărilor nereuşite; nu se găseşte calea de soluţionare, nu se întrevăd contururile convingătoare ale operei. Acum însă se realizează impregnarea inconştientului cu diferitele alternative, încercări. Progresul atârnă de transformările inconştiente, al căror mecanism ne este necunoscut.

❸ **Faza de iluminare** poate să se desfăşoare în două modalităţi:

a) Poate avea loc o iluminare subită, opera artistului apărând în toate detaliile ei, însoţită de o puternică trăire afectivă. Se vorbeşte de "inspiraţie". În ştiinţă, soluţia apare cu claritate, este "intuită" (o cunoaştere globală, bogată şi instantanee). H. Poincaré, eminent matematician de la începutul secolului, a descris asemenea intuiţii salvatoare care surveneau în clipe de momentană relaxare, după abandonarea îndelungilor încercări infructuoase;

b) Întervine alteori doar o singură idee, ce constituie un pas înainte, fără a duce la soluţia finală. Urmează iar o perioadă de stagnare, urmată de încă un pas înainte ş.a.m.d. În cazul lui Einstein, astfel avea loc rezolvarea complicatelor probleme pe care le-a abordat.

Odată găsită ideea, concepţia finală, urmează ultima etapă:

❹ **Etapa verificării**, în care se studiază soluţiile intuite, se fac comparaţii şi verificări. Ele sunt necesare, fiindcă nu orice idee apărând subit este neapărat justă; unele intuiţii s-au dovedit a fi greşite şi munca începea de la capăt.

Desigur, nu toate actele creatoare au aceeaşi amploare, nu toate duc la obţinerea de valori majore. De aceea unii autori au deosebit diferite niveluri, tipuri de creativitate.

A.L. Taylor, pornind de la o caracterizare largă a conceptului de creativitate, distinge 5 niveluri de creativitate (2, p.6).

1. **Creativitatea expresivă** o găsim atunci când are loc o exprimare liberă şi spontană a persoanei, fără preocupări de utilitate sau valoare. E cazul desenelor realizate de copii;

2. **Creativitatea productivă** o găsim atunci când persoana şi-a însuşit priceperi şi deprinderi care permit să producă lucruri utile, dar lipsite de originalitate. E nivelul la care se situează tehnicienii;

3. **Creativitatea inventivă** este cea care face posibile invenţiile, în care se aduc îmbunătăţiri produselor, experienţa dobândită fiind generalizată în mod original;

4. **Creativitatea inovatoare** duce la modificări importante a principiilor ce stau la baza unui domeniu. Ea caracterizează nivelul creaţiilor realizate de persoane cu talent;

5. În fine, **creativitatea emergentă** se manifestă la omul de geniu care revoluţionează un domeniu ştiinţific; ori creaţia artistică, deschizând căi noi de abordare, aşa cum a realizat Einstein în fizică sau Beethoven în muzică.

4. Cultivarea creativităţii

Multă vreme s-a considerat creativitatea ca fiind apanajul unei restrânse minorităţi. Desigur, nu sunt mulţi cei capabili de a ajunge la nivelurile creativităţii inovatoare sau emergente. Astăzi se consideră însă că orice om normal poate dovedi o creativitate, ducând la mici invenţii, într-un domeniu sau altul. E nevoie ca el să fie pus în condiţii favorabile care să permită dezvoltarea posibilităţilor sale native.

4.1. Aspecte generale

Înflorirea disponibilităţilor creative este împiedicată de o serie de obstacole, bariere. Cea mai puternică o constituie **conformismul**: oamenilor obişnuiţi nu le place ceea ce iese din comun, şocând felul lor de a înţelege şi a se comporta. Ei nici nu au încredere în fantezie, preţuind în special gândirea analitică, gândirea critică. În felul acesta există tendinţa de a-ţi controla ideile ce-ar putea şoca şi pentru care nu poţi dezvolta imediat argumente. Un alt blocaj stă în mintea noastră, plină de reguli şi metode, **algoritmii** învăţaţi, la care recurgem îndată, deşi ne închistează, rezistând tendinţelor de a căuta alte procedee net diferite (blocaj metodologic). Mai sunt şi **obstacole emotive**: teama de a nu greşi, descurajarea rapidă, graba de a accepta prima idee (care rareori este cea bună).

Aceste blocaje apar foarte puternic în şcoala tradiţională, unde se insistă foarte mult asupra disciplinei stricte, a educării raţionamentului analitic şi critic, unde teama de a nu greşi este mare şi blocajul metodologic este puternic favorizat. De aceea psihologii preocupaţi de dezvoltarea creativităţii au imaginat numeroase metode şi procedee pentru stimularea creativităţii, îndeosebi metode asociative ce pun accentul pe libertatea asociaţiilor, a gândirii necontrolate, considerându-se că soluţiile ne vin, de regulă, din inconştient.

Cea mai răspândită metodă este acea numită "brainstorming", ceea ce înseamnă "furtuna creierului", termen tradus la noi în ţară prin "asaltul de idei". Ea se bazează pe convingerea că atunci când suntem într-o perioadă de relativă "iluminare", adică ne vin în minte tot felul de idei, nu trebuie să încercăm să le analizăm critic, deoarece rareori prima părere este cea bună, ori analiza inhibă apariţia altor sugestii. Deci, să amânăm evaluarea.

Brainstormingul se aplică de obicei în grup, în care 10-12 persoane de

diferite profesii debitează (pe rând) tot ce le vine în minte în legătură cu problema abordată, fără nici o preocupare critică, fără nici o discuţie. Ideile emise de un participant pot suscita asociaţii valoroase altor participanţi. De aceea se obţin în 50-60 de minute mult mai multe idei, decât s-ar fi găsit când fiecare ar fi lucrat separat. Ideile acestea, notate de un secretar, sunt studiate ulterior de specialişti şi, uneori, cele care păreau a fi absurde au sugerat soluţiile cele mai interesante. De aceea brainstormingul se aplică frecvent în multe întreprinderi şi institute din occident.

Mai sunt şi alte procedee, unele "intuitive", altele "analitice" care sunt de natură să favorizeze apariţia uno soluţii neaşteptate (3, p. 177 şi urm.). Astfel de procedee nu pot fi utilizate în învăţământ, cel puţin în cadrul lecţiilor, dar din practicarea lor s-au desprins concluzii privind strategia şi tactica necesară pentru a cultiva creativitatea la elevi.

4.2. Stimularea creativităţii elevilor

♦ O primă problemă este depistarea elevilor cu potenţialităţi creative superioare. Ea se poate realiza prin folosirea unor teste speciale, prea puţin cunoscute la noi în ţară. Mai bine însă, îi putem descoperi în procesul de învăţământ, mai ales dacă utilizăm metode active. Elevii dotaţi ies în evidenţă prin compuneri, ori soluţionări de probleme neobişnuite, sau prin întrebările neaşteptate pe care le pun (4).

Însă, ţinând cont că fiecare copil are posibilităţi creative, profesorul trebuie să aibă în vedere stimularea creativităţii tuturor.

♦ Cel mai important, în acest scop, pare a fi climatul instaurat de către profesor. Trebuie să se renunţe la stilul autoritar şi să realizăm cu elevii relaţii democrate, permisive, prieteneşti. Ei nu trebuie să se teamă de profesor, ci numai să-l respecte, datorită prestigiului dobândit. Şcolarii să-şi poată manifesta în voie curiozitatea, spontaneitatea.

Pentru a lupta împotriva blocajelor amintite, profesorul să-şi exprime în mod evident preţuirea fanteziei, apreciind pozitiv ideile originale, chiar când nu sunt adecvate. Caracterul personal, original al unei expuneri, al tratării unei probleme să fie unul din criteriile notelor mari.

♦ Procesul de învăţământ poate fi caracterizat ca o învăţare creativă atunci când elevii devin participanţi activi la lecţie, când se folosesc metode active cum sunt învăţarea prin descoperire, problematizarea, analiza de caz ş.a., situaţii în care copiii pot avea iniţiativă, pot pune întrebări, pot discuta şi propune soluţii personale. În timpul lecţiei, şcolarii să pună profesorilor şi colegilor întrebări, mai mult decât le adresează cel de la catedră. În faţa clasei să apară teme şi situaţii ce stimulează fantezia şi stârnesc curiozitate.

De pildă, la limba română se poate cere copiilor să redacteze o compunere în legătură cu un fapt sau un obiect minor (să fie vorba despre "un gard de

nuiele"), să li se ceară să continue o nuvelă, folosind personajele şi stilul autorului, să facă detaliate observaţii de regie la scene dintr-o piesă clasică ş.a.

La matematică, fizică, chimie, să se dea probleme având multiple soluţii. Apoi şcolarii să fie deprinşi să găsească sau să imagineze ei înşişi probleme. La geografie sunt interesante călătoriile pe hartă, cu imaginarea detaliată a variaţiei peisajului. Tot la acest obiect, ca şi la istorie, se poate cere explicarea apariţiei unui oraş sau migraţiei unui popor ş.a.m.d. Desigur, profesorul trebuie să manifeste el, în primul rând, creativitate în imaginarea procedeelor şi condiţiilor de desfăşurare ale lecţiilor. În general, cultivarea creativităţii se poate face la toate obiectele, cele de natură artistică având, se pare, chiar şi multe posibilităţi în acest sens. Însăşi formarea unei culturi generale, solide, este una din condiţiile favorizării transferului de soluţii, sprijin important în rezolvarea de probleme.

Activitatea în afară de clasă şi extraşcolară are mari rezerve pentru cultivarea creativităţii. În cercurile de elevi se desfăşoară o activitate liberă. Aici se pot experimenta diferite metode de stimulare a imaginaţiei, cum ar fi brainstormingul ş.a. Dirigintele poate organiza întâlniri cu oameni de ştiinţă sau de artă, care pot vorbi de dificultăţile muncii lor şi le pot trezi interesul pentru temele şi problemele deschise.

Vizitarea expoziţiilor, ca şi excursiile lărgesc orizontul elevilor, câmpul fanteziei şi sunt prilejuri de nenumărate întrebări.

Preocuparea de cultivarea independenţei în gândire şi exprimare presupune şi o legătură cu familia, în special în sensul combaterii unor tendinţe, prezente uneori, de dădăcire a copilului, ba chiar de a-l suplini în efectuarea temelor mai dificile, ceea ce subminează efortul şcolii de a emancipa gândirea copilului, de a-l face capabil să se înalţe cu propriile sale puteri.

În concluzie, se pot face multe pentru educarea spiritului creativ în şcoală şi în afara ei. Dar, se vede necesitatea de a modifica destul de mult modul de gândire şi stilul de lucru în clasă, cristalizate în secole de învăţământ tradiţional, prea puţin preocupat de această latură a personalităţii elevului, care capătă în zilele noastre o valoare din ce în ce mai importantă.

NOTE ŞI REFERINŢE

1. Erika Landau, 1979, *Psihologia creativităţii* (trad.), Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică;

2. Victoria Negoescu, 1981, "Factori favorizanţi ai creativităţii" în *Stimularea creativităţii elevilor în procesul de învăţământ* (coord. Gr. Nicola), Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică;

3. Ana Stoica, *Creativitatea elevilor*, Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică;

4. A. Roşca, 1981, *Creativitatea generală şi specifică*, Bucureşti, Ed. Academiei.

Autorul arată cum majoritatea oamenilor de ştiinţă s-au remarcat încă din şcoală.

RELAŢIILE PEDAGOGICE ŞI ROLUL LOR ÎN DINAMICA PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Adrian Neculau

Actul educativ nu se reduce doar la o transmitere de cunoştinţe de la cei ce le posedă către cei ce încă nu le stăpânesc, nu e o simplă relaţie cognitivă. Cercetări recente dovedesc necesitatea unei abordări în sens invers teoriei piagetiene, punând în evidenţă influenţa socialului asupra dezvoltării cognitive. Numai interacţiunea actorilor sociali, angajaţi în actul didactic, cred reprezentanţii noii şcoli de psihologie, afirmată la Geneva, dezvoltă competenţă cognitivă. Desigur, Piaget nu ignoră socialul, dar demersul său a fost "cognitiv-social", socialul jucând doar rolul de fundal, de context pentru demersul cognitiv. Noua şcoală genevezâ inversează termenii ("social-cognitiv"), demonstrând că prin interacţiunea între egali (copiii de aceeaşi vârstă) şi printr-un "conflict" socio-cognitiv între educatori şi elevi, aceştia progresează intelectual.

Optica piagetiană exclude ferm, pînă la detaliu metodologic, efectul variabilelor sociale în realizarea sarcinii. Deşi în tinereţe Piaget a acordat interacţiunii sociale un rol central, mai târziu el a văzut doar o simplă identitate între structura cognitivă şi structura socială, sub forma unui paralelism; el a evacuat legătura cauzală dintre dinamica cognitivă individuală şi dinamica socio-cognitivă. Afirmând că inteligenţa este un proces bio-psiho-social şi de aceea logic, conducându-se după legi exterioare, Piaget n-a rezolvat de loc chestiunea esenţială a cunoaşterii, modul în care diversele niveluri ale realităţii contribuie la analiza dezvoltării cognitive. Perspectiva propusă de noua orientare, care se autodefineşte ca "psihologie socială genetică", este următoarea: **între interacţiune socială şi dezvoltare cognitivă există o legătură cauzală.** Individul progresează, în procesul de structurare cognitivă, numai prin interacţiunea, mai mult sau mai puţin directă, cu alţii. Această interacţiune nu poate fi redusă la o simplă imitaţie, ci presupune un "conflict" între parteneri - aceasta este cheia noii abordări. Socialul participă, deci, ca parte constitutivă, la construirea abilităţilor cognitive individuale, prin semnificaţiile sale simbolice, prin aspectele semnificative ataşate conţinutului sarcinii, prin situaţiile provocate, prin cunoştinţele sociale ale subiectului, prin conflictele socio-cognitive ce le degajă interacţiunea. Situaţia socială acţionează ca un "marcaj social", influenţând subiectul, punând în evidenţă

rolul dimensiunii sociale în construcţia cognitivă individuală.

Psihologia socială genetică defineşte realitatea psihologică, ornată de vocabula **"inteligenţă"**, ca o stare socială naturală. Instrumentele cognitive pe care copilul le abordează nu sunt decât reacţii din ce în ce mai diferenţiate şi integrate în sistemul de ansamblu faţă de un mediu non-social; ele sunt la fel ca reprezentarea câmpului social pe care copilul o elaborează prin interacţiunea socială. Aşadar abordarea socio-cognitivă propune, în locul unei psihologii bipolare (subiect-obiect), o psihologie tripolară (subiect-altul-obiect). Acest "altul" este educatorul.

Nuanţa este de talie. Desigur, e clasic să consideri diverşi factori care contribuie la dezvoltarea inteligenţei. Toţi ştim că există un factor de natură biologică, factorul exerciţiu, factorul social, transmisia culturală. Dar inteligenţa e definită astfel doar prin factori de echilibru şi reglare internă, ea construindu-se efectiv la nivelul individului, având particularităţile sale fiziologice. În realitate, crede Mugny, se ocultează total alte dimensiuni, unii factori nu apar decât secundar, ca epifenomene.

Psihologia socială genetică se sprijină pe un postulat diferit. Recunoaşte că dezvoltarea cognitivă consistă într-o structurare progresivă a raporturilor individuale cu mediul. Dar această dezvoltare individuală se fundează pe experienţa socială. Nu doar pe dinamica interindividuală (mamă-copil, de exemplu) ci pe întreaga achiziţie prilejuită de interacţiunea socială. În acest model **noţiunea cheie este aceea de conflict.** Un conflict este sursă de schimbare a individului şi a sistemului social, şi nu o simplă destructurare, o sursă de dezechilibru şi tensiune. Conflictul copilului cu propria gândire nu este posibil decât prin interacţiune cu alte discursuri sau alte acţiuni. Cum îşi elaborează, cum îşi construieşte copilul noile instrumente cognitive? Prin interacţiuni conflictuale care exprimă progresul, spre deosebire de învăţarea imitativă. Psihologia socială genetică este deci constructivistă, conchide Mugny. Desigur, diverse alte "dinamici sociale" se interferează cu acest conflict sociocognitiv, contribuie la construirea sa. Psihologia cognitivă se caracterizează deci ca o opţiune metodologică. Nu e doar o metodă clinică sau de explorare critică, ci oferă avantajul unei extraordinare flexibilităţi, controlând riguros variabilele, de diverse ordine, care intervin în situaţia de interogare cu care se confruntă copilul cu prilejul unei lucrări. Esenţialul, în această metodă, este perspectiva psihosociologică. Dezvoltarea cognitivă nu se petrece deci printr-o interacţiune simplă ego-obiect, ci include şi câmpul acţiunii, situaţia educativă, contextul psihosocial al instituţiei formative. Ajungem astfel, cum am amintit, de la o psihologie bipolară, la o psihologie tripolară (ego-alter-obiect), mutaţie conformă cu realitatea, demersul cognitiv desfăşurându-se într-un câmp interacţional. Experienţa socială joacă deci ea însăşi un rol, ca mecanism al construcţiei cognitive individuale. Partenerii nu intră într-o situaţie conflictuală cu privire la modul în care trebuie găsită soluţia cognitivă, ci cu privire la **cel mai bun model** sociocognitiv, privind diferite moduri posibile de rezolvare prin interacţiuni cognitive. G. Mugny consideră că studiile sub genericul psihologiei sociale genetice constituie o "provocare la ortodoxia piagetiană". Modelul de abordare interacţionist, alternativă la cel funcţionalist, propunând noţiunea cheie de **conflict sociocognitiv,** constituie o soluţie pentru schimbarea individului şi a sistemului social. Pentru că dă posibilitatea interacţiunii mai multor discursuri,

stiluri, reprezentări sociale. "Consensul" nu naşte idei noi. Pe când un câmp educativ, încurajând comunicaţiile între construcţii şi reprezentări sociale diferite, repune în drepturi valoarea, unor factori neglijaţi ai situaţiei de învăţare: rolul adultului (profesorului), importanţa confruntării punctelor de vedere, rolul muncii colective pentru individ, natura relativ temporară a decalajului de performanţă între populaţii de elevi.

Conceptul de **conflict sociocognitiv** este conceptul cheie. El ocupă un loc preponderent în experienţa cotidiană a copilului. Această noţiune are un loc bine stabilit în psihologia genetică. Conflictul a fost considerat şi până acum o sursă potenţială de progres cognitiv sau de perturbare. Aceste tipuri de conflicte sunt determinate de diverse proprietăţi ale stimulului pentru că introduc un factor de noutate, de ambiguitate şi pentru că determină răspunsuri simbolice incompatibile, antrenează rezolvarea unui "conflict conceptual" datorat decalajului între ipoteza emisă de individ şi ulterioara lui activitate intelectuală şi emoţională. Toate abordările conflictului, de până acum, susţin reprezentanţii şcolii de la Geneva, "nu au considerat dimensiunea socială a acestor conflicte". Au fost, cel mult, conflicte de comunicare socială.

Psihologia dezvoltării poate inspira însă psihologia socială care înţelege conflictele ca o sursă de elaborare a unor răspunsuri noi, într-un context social dat. Conflictul cognitiv, în varianta clasică, este un conflict operatoriu. Învăţarea structurilor cognitive este interpretată ca un proces de dezechilibrare internă a activităţii cognitive a subiectului, pentru a se elabora apoi un nou echilibru. Subiectul exersează o nouă schemă, conflictul şi reechilibrarea sunt strict intraindividuale.

În realitate, conflictul operatoriu are un fundament social. Aceasta pentru că noua construcţie, noile instrumente cognitive ce caracterizează dezvoltarea cognitivă sunt "opera" interacţiunii sociale, reale sau simbolice. Copilul dezvoltă afectiv aceste instrumente, palier cu palier, printr-o activitate structurantă în care el nu este un izolat. Activitatea sa este socială, desfăşurată asupra unor acţiuni şi judecăţi provenind de la altul, el trebuie să realizeze o continuă echilibrare cu altul (alţii), să concilieze diferite puncte de vedere. Iar acest efort "pentru a fi logic este de natură esenţialmente socială", conflictul este deci sociocognitiv, un conflict de comunicaţii. Principiul de bază al acestei abordări, este simplu: dezvoltarea cognitivă are loc, la copil, atunci când participă la interacţiuni sociale care nu sunt structurante, numai în măsura în care ele suscită un conflict de răspunsuri între parteneri. Două aspecte complementare sunt de reţinut aici: pe de o parte, interacţiunea socială este văzută ca structurantă, ca suscitând o activitate cognitivă a partenerilor care ajung la construcţie (ea poate să fie chiar comună); pe de altă parte, aceste noi coordonări presupun în prealabil ca indivizii să fie angajaţi într-un conflict sociocognitiv în timp ce ei sunt confruntaţi cu răspunsuri eterogene socialmente şi logic incompatibile. Se înţelege, nu orice conflict sociocognitiv poate elabora instrumente cognitive noi, avansate. Iar diferitele reglări sociale ale conflictului pot contracara dezvoltarea cognitivă.

Conlucrarea într-un conflict sociocognitiv are loc numai dacă copiii sunt de niveluri cognitive diferite. Condiţia în care se produce un conflict sociocognitiv este simplă: între copiii trebuie să fie o oarecare opoziţie, o stare de contradicţie (de competiţie?). Se admite totuşi că un conflict sociocognitiv se poate obţine şi

dacă mai mulţi copii prezintă un mod de raţionament identic; dar ocupându-se de puncte de vedere diferite şi opuse. G. Mugny conchide: "întâlnirile interindividuale sunt cognitiv structurante şi conduc la progres cognitiv cu condiţia ca ele să ajungă să se deruleze sub forma unui conflict sociocognitiv, a unei opoziţii sociale de răspunsuri la puncte de vedere a propos de o sarcină comună".

Dezacordul între parteneri nu este un simplu dezacord între răspunsuri cognitive divergente. El relevă o "relaţie" între indivizi pentru că se pune o problemă socială. Copilul nu desfăşoară o simplă acţiune cognitivă individuală, ci este angajat într-un raport social specific cu altul. Altfel zis, reglarea cognitivă caracteristică dezvoltării cognitive răspunde unei nevoi de a stabili sau restabili o relaţie specifică cu altul. Problema pusă copilului este mai întâi de natură socială şi instrumentele sociocognitive pe care le dezvoltă, îi permit să restabilească un echilibru social. Se elaborează un cadru de referinţă comun, punctele de vedere diverse sunt recunoscute şi coordonate. Din cele spuse până aici nu rezultă însă faptul că conflictul sociocognitiv propune, într-o manieră unilaterală, primatul socialului asupra individualului. Ele sunt inseparabile, solidare. Socialul şi individualul se transformă însă, în cursul dezvoltării unei reţele complexe de cauzalitate, unul în altul.

Toate aceste cercetări pun problema redefinirii inteligenţei ţinând cont de relaţia interpersonală şi de semnificaţia socială generală, exprimată în funcţionarea şi construcţia socială progresivă. Diferenţierile intelectuale ce apar între copii pun în evidenţă şi diferenţierile socio-economice existente între diferite pături sociale, mai mult sau mai puţin favorizate.

Este cunoscut că inteligenţa este inegal distribuită între indivizii unei societăţi, ilustrându-se şi inegalităţile sociale, economice, chiar cele determinate de preocupările intelectuale sau manuale ale părinţilor. Psihologia socială genetică extrage din această constatare următoarea concluzie: diferenţierile socio-economice au incidenţă asupra dezvoltării inteligenţei, dar acest lucru nu e inevitabil. Prin antrenări speciale aceste diferenţe pot fi reduse. Copiii sunt antrenaţi în acţiuni de "confruntare" sau de imitare, în muncă colectivă şi diferenţele între cei aparţinând mediilor favorizate şi celor nefavorizate se diminuează considerabil. Acest lucru este considerat un "remediu-miracol" pentru a trata problema inegalităţilor de şanse, handicapul socio-cultural. Efectele psihosociologice sunt importante: s-a dovedit că interacţiunile între egali sunt la fel de importante ca şi acelea cu adulţii (profesorii), s-a demonstrat importanţa confruntărilor punctelor de vedere. În plan pedagogic s-a găsit că pentru **dezvoltarea individului** trebuie să se organizeze proiecte sociale de transmitere a cunoştinţelor, de comunicare socială, de interacţiuni structurante cognitiv, în clasă. Se naşte astfel **o nouă ideologie pedagogică.** Dar toate acestea nu dovedesc că munca în grupuri în clasă este un panaceu pedagogic. E sigur însă că organizarea, explicită, a unor situaţii "didactice" în care copilul are posibilitatea să cerceteze, împreuna cu alţii, să înţeleagă, să asculte, să răspundă, conduce la elaborarea unor instrumente cognitive care-i permit să achiziţioneze, să interiorizeze competenţele dobîndite în aceste circumstanţe.

Relaţia educativă şi construirea câmpului psihosocial al instituţiei şcolare

Dacă suntem de acord că dezvoltarea cognitivă include şi câmpul interacţiunii, situaţia educativă, contextul psihosocial al instituţiei şcolare, atunci putem spune că în abordarea problemelor psihosociologice ale educaţiei principala problemă este aceea a **schimbării** actorilor sociali angajaţi în relaţia educativă. "Schimbarea prin educaţie" se prezintă ca un teren al "intracţiunii educative", ca un moment în care educatorul devine "co-actor al propriei schimbări". Nutrind să provoace schimbarea elevilor săi, educatorul se angajează într-un "câmp interindividual", determinând o situaţie educativă specifică, antrenând "procese interactive" care devin "mecanisme cu semnificaţie socială" pentru actori. "Condiţiile instituţionale", modalităţile de interacţiune socială produc un câmp situaţional. Fenomene precum conflictul comunicaţional, conflictul sociocognitiv, "conversaţia gestuală" sunt procese ce se petrec între indivizi, presupun învăţarea cooperării, creează un câmp psihosocial specific. Un "dans instituţional", desfăşurându-se după anumite ritmuri şi cadenţe proprii, conferă şcolii un specific aparte: o oarecare autonomie faţă de prescripţiile sociale, coduri şi rituri ("rituri de iniţiere"), forme de comunicaţii adesea marcate de emotivitate, de culoare personală. Un spaţiu cultural adesea suficient sieşi, bine balizat, dar înscris inevitabil într-un mare ritm organizaţional. O scenă socială, în care actorii produc şi reproduc raporturi sociale de dominare-supunere, promovează credinţe, valori, tensiuni, chiar o mitologie care creează, alături de spaţiul real, un spaţiu imaginar. Se naşte astfel o "cultură organizaţională" care promovează valori şi norme proprii, scopuri şi roluri, modele de valorizare a resurselor umane. "Calitatea vieţii şcolare", incluzând aici timpul alocat învăţării, dotările existente în şcoală, viaţa cotidiană şi cea relaţională, calitatea spaţiului şcolar, influenţa mediului social dau personalitate organizaţiei şcolare, o individualizează şi deosebeşte. Toate aceste procese au fost doar accidental, marginal abordate de cercetătorii şcolii, la noi, fiind considerate aspecte adiacente, un simplu fundal pe care se desfăşoară activităţile "serioase" ca predarea-învăţarea sau evaluarea. Această perspectivă a fost mult neglijată.

Noţiunea de **câmp** este adesea utilizată de psihosociologi şi sociologi. "Teoria câmpului", în psihologie socială, este legată de numele psihologului Kurt Lewin. Pentru acesta câmpul este "spaţiul de viaţă" al unui individ sau al unui grup, spaţiu în care se confruntă diferite "forţe", se creează un sistem de tensiuni, se delimitează zone de acţiune şi "frontiere". Lewin abordează individul (sau grupul) în mediul său social, ca un întreg, ca o structură coerentă, chiar dacă câmpul produce o "situaţie de conflict". Între membrii grupului există deci o situaţie de interdependenţă, interacţiunile producând schimbări.

În concepţia sociologului Pierre Bourdieu câmpul e un loc public, deschis, unde fiecare asistă la activitatea celuilalt, un "câmp de forţe", de "luptă" (câmp de bătaie, de confruntare) în care se manifestă "opoziţii culturale" şi care este dominat de prestigiul instituţiei, al şcolii. Câmpul funcţionează ca o "piaţă specifică", generatoare de valori (de idei), impunând un stil, o manieră, exercitând un control asupra celor aflaţi în aria sa şi conducându-se după o "lege a câmpului". Personalizat de autoritatea unui individ (creator, om de ştiinţă, om de şcoală), de statutul său de producător de bunuri simbolice, câmpul capătă o anumită

autonomie, o elevaţie intelectuală. Aceasta se oglindeşte în creditul acordat persoanei ce produce idei.La rândul său acesta inspiră un câmp ideologic care se converteşte într-o "poziţie de putere". Câmpul cultural, cel educativ, se prezintă deci ca un teren de confruntare, de schimb, un teren de producţie a unor valori (cognitive, artistice, psihosociale).

Efectul implicării în intracţiuni, asupra agenţilor sociali, se înregistrează la nivelul "capitalului" dobândit - cultural, economic, social. **Capitalul cultural,** ca achiziţie în plan individual (psihologic) permite individului să rezolve cu succes diferite sarcini. Capitalul cultural poate exista sub trei forme:

❶ **starea încorporată,** adică achiziţii durabile ale organismului, munca personală de încorporare a unor idei practice, până devin parte integrată a persoanei, "proprietate", "habitus";

❷ **starea obiectivată,** sub formă de bunuri, instrumente, dicţionare, tablouri, enciclopedii. "Proprietatea" asupra acestor bunuri nu e doar economică, ci şi intelectuală, inclusiv "cheile" pentru a folosi "instrumentele", pentru a utiliza bunurile;

❸ **starea instituţionalizată** asigură "brevet de competenţă" posesorului. Prin titluri, premii, prin recunoaştere publică a competenţei individul dobândeşte un alt status, este recunoscut, are "putere", aură. El este "produsul" unei şcoli, "moştenitorul" unui anumit climat cultural, ştiinţific, educativ

Capitalul intelectual transmis de un anumit câmp cultural-educativ (de o şcoală încărcată de prestigiu) naşte apoi **capital social.** Titlul de elev al unei şcoli de elită este recepţionat de public ca un titlu de nobleţe. Individul "moşteneşte" această valoare socială mai puţin instituţionalizată, dar generatoare de efecte psihosociale. Agenţii sociali aparţinând unui anumit câmp sunt uniţi prin "legături intelectuale". Aceste relaţii nu se reduc doar la proximitatea spaţială (colegi de clasă sau de şcoală), ci iau şi forma unor schimburi materiale şi simbolice, recunoscute de "părţi". Capitalul social (înglobând pe cel economic, cultural, simbolic) poate fi evaluat ca volum, ca mărime, funcţie de "relaţiile" (calitatea acestora) mobilizate. La un moment dat, prin schimburile intreprinse, prin sistemul său de interrecunoaştere a valorii, capitalul social dobândeşte un minimum de omogenitate obiectivă, calitate ce are ca efect multiplicarea sa. El începe acum să dea "profit" ("relaţii utile", "servicii"). Totul datorită aparţinerii la un grup prestigios (clasă), la o organizaţie (şcoală) bine cotată. "Aparţinerea" consolidează capitalul social, îl "concentrează", îl fixează, îi dă greutate. Relaţiile dintre actorii sociali "produc" şi se "re-produc", ele procură profituri simbolice. Simplele relaţii de vecinătate (între colegi de clasă, între profesori şi elevi) devin cu timpul selective, implicând obligaţii durabile, sentimente de recunoştinţă, respect, prietenie şi atunci se instituţionalizează, devin "garanţii" ale unei stabilităţi. Graţie acestei alchimii de schimburi se produce o conştiinţă mutuală, apar semne de "recunoaştere" (în grup, în comunitatea şcolară), se produc delimitări. Fiecare membru al grupului devine astfel "gardian" al valorilor comune, supraveghetor al păstrării valorii, garant pentru eventualele devieri.Se promovează ocazii pentru a întări aceste relaţii (seri culturale, cercuri, ateliere de creaţie) - totul pentru a afirma, consolida, prelungi. Pentru a conferi competenţă - ştiinţifică, culturală, socială. Instituţia educativă devine astfel un mediu privilegiat. Cum?

Instituţia educativă instituie un **câmp social,** prin utilizarea unor ritualuri,

ceremonii, canoane ("rituri de iniţiere" le numeşte Bourdieu). Se naşte în felul acesta un **câmp ideologic** investit cu putere. Termenul de ideologie nu înseamnă aici o doctrină sistematică sau o concepţie elaborată asupra lumii. Se referă, mai degrabă, la evaluările cotidiene cu care operează actorii sociali care asigură gestiunea instituţiei. Un sistem de idei, judecăţi, reprezentări sociale care servesc pentru a descrie, explica, interpreta sau justifica o situaţie socială, un sistem de relaţii, distribuţia puterii în câmp social. Ideologia inspiră organizarea valorilor şi orientează conduitele. Ideea că şcoala ar trebui să expulzeze "politicul" (citeşte: ideologia) a fost infirmată de realitate. O "orientare ideologică" (spre valorile democraţiei, de exemplu) este absolut necesară.

Ideologia şcolii este aceea de a furniza explicaţii organizate, "raţionale", coerente în legătură cu valorile care dau o viziune asupra lumii. Pentru a atinge această finalitate, mobilizează energiile psiho-afective, stabileşte o legătură între cognitiv şi afectiv. Gestionarii învăţării, educatorii, preocupaţi de finalitatea cognitivă (informaţii, cât mai multe infomaţii) uită adesea că toate ideologiile urmăresc nu doar transmiterea unor idei, ci - mai ales - încorporarea: fixarea unor credinţe, validate prin aderenţă, succesul unor acţiuni, obţinerea unor satisfacţii pentru membri. Fără aceste "achiziţii" sentimentul de satisfacţie resimţit de membri este redus. Iar recunoaşterea publică întârzie şi ea să se manifeste. Ilustrând standarde de calitate, discurs ideologic, norme comportamentale, "marile şcoli" (uneori elitiste) dau naştere unui **câmp al puterii** caracterizat prin capacitatea de a instrumenta, consacra, distinge, impune valori. Despre personalităţi se spune, adesea, cu respect: este un elev al liceului... Şcolile, deci, se impun, se ierarhizează, îşi afirmă poziţia sau pierd poziţii. "Câmpul" distribuie forţă, însemne ale puterii, distincţie, chei de recunoaştere publică, capital social. "Relaţiile" în care individul este implicat transmit această putere. Individul preia, "moşteneşte" capital intelectual, cultural, psihosocial. Capitalul dobândit în câmpul psihosocial al şcolii nu se reduce la valoarea achiziţiilor cognitive, culturale, etc (deşi nu este independent de acestea). La un moment dat, prin schimburile realizate, prin sistemul de interrecunoaşteri (intelectuale, culturale) produc şi reproduc, ele asigură "transmiterea" unei ideologii (ethosul şcolii), iau forma unui act social de instituire. Devin "garanţii"de valoare, respectabilitate, stabilitate. Nasc semne de recunoaştere. Produc delimitări, standarde de conştiinţă civică. Şcolile se impun în conştiinţa publică prin câmpul social şi cultural pe care îl creează (6).

Specificul relaţiei pedagogice în şcoală

Actul educativ se distinge de procesul de influenţare prin aceea că anunţă **intenţia sa formativă,** asupra partenerului de acţiune. A influenţa înseamnă a atribui, a prescrie, pe când **a forma** presupune o acţiune complexă asupra întregii personalităţi a celuilalt. Mai mult decât a instrui, a educa sau a influenţa, a forma înseamnă nu a adăuga, ci a dezvolta substanţa intelectuală, fizică, socio-morală a individului, a-i schimba structurile aperceptive şi acţionale astfel încât să se modifice profund întreaga structură a personalităţii. Formarea nu e un simplu fenomen de achiziţie, cum o concep adesea pedagogii, ci implică o transformare a personalităţii, deci angajarea unor mecanisme psihologice mult mai profunde. Sensul adânc al formării constă însă nu atât în schimbarea personalităţii ca atare,

cât în dobândirea unui nou mod de interacţiune a individului, în schimbarea stilului său (inter)acţional.

În acţiunea de formare trebuie văzută deci intenţia unei intervenţii complete, profunde, globale asupra felului de a fi şi de a reacţiona a individului. Conceptul de formare este mai complet decât altele apropiate (instruire, învăţare, educare) pe care le înglobează. De la atitudinea de "consum" (în instruire, învăţare) la "acţiune" şi "creaţie", distanţa este importantă.

Formarea poate fi deci privită ca o acţiune psihosocială, din mai multe perspective:

- ❑ prin finalitatea sa: ţintind la o dezvoltare a adaptabilităţii, a instrumentelor de acţiune eficientă;
- ❑ vizează o continuă (re)adaptare la mediu, are deci caracter de continuitate;
- ❑ prin conţinutul său: urmăreşte interacţiunea între specialişti diferiţi, comunicarea pe deasupra profesiunii;
- ❑ vizează perfecţionarea competenţei şi experienţei psihosociale a indivizilor şi grupurilor;
- ❑ prin metodele sale: active, participative, preferând activităţile în grupuri mici;
- ❑ prin rezultatul său: dobândirea "culturii psihosociale" deosebită de cultura ce se poate dobândi individual - caracterizată prin învăţarea unor mijloace de acţiune satisfăcătoare;
- ❑ prin urmările sale: formarea psihosocială este inductoare de schimbări la nivelul individului şi relaţiilor pe care el le angajează, metodelor pe care le utilizează, conduitelor şi sistemelor de valori vehiculate.

Formarea psihosociale este deci continuă (în spiritul său) şi integrală (prin finalităţile sale), organizată în vederea dobândirii, de către fiecare individ, a unei evoluţii armonioase, pregătindu-l pentru acţiune eficientă şi autoreglare. Prin formare, personalitatea primeşte viaţă şi sens, dar înglobează şi cunoştinţe, modele atitudinal-comportamentale. Efectele se înregistrează în plan economic, al relaţiilor umane, al obiectivelor personale, al dezvoltării unei strategii de acţiune izvorâte dintr-o politică a schimbării.

În analiza parametrilor acţiunii de formare, vom porni de la cunoscuta schemă a lui Kurt Lewin: orice persoană în situaţie se va manifesta printr-un anumit comportament, tradus prin unul sau mai multe acte corespunzătoare. Adaptată la situaţia de formare, schema poate lua următoarea formă:

"De format" ←→ Situaţie de formare
↓
Comportament
↓
Acte

Adaptarea, propusă de P. Goguelin (1970), se întemeiază pe următoarea presupunere: esenţialul pentru formator este actul (actele) sau răspunsul observabil al celui "de format", corespondenţa dintre act şi finalitatea propusă, sancţionând

succesul. S-ar putea întâmpla însă ca subiectul să reacţioneze favorabil numai în situaţia de formare ("comportamentul observabil") şi să nu reacţioneze corespunzător în situaţiile când nu se ştie observat. Şi în acest caz, crede Goguelin, se poate consemna un succes: subiectul a învăţat să discearnă între actul pozitiv şi cel negativ. Dar, pentru a putea vorbi de formare, trebuie să existe un acord între "comportamentul neobservabil" şi comportamentul său cotidian în sens de reacţie obişnuită la solicitările mediului.

Cum acţionează obişnuit formatorul şi ce soluţii are la dispoziţie? De regulă, formatorul se interesează doar de "obiectul" formării, ignorând "situaţia" în care se desfăşoară acţiunea. Formarea însă nu este un proces individualizat şi psihosociologic şi este greşit să se facă abstracţie de "baza socială a învăţării". În realitate, "învăţarea este absorbită de mediul relaţional în care se desfăşoară", putând vorbi de o "organizare socială a modului de educaţie", tradusă în situaţia că "învăţarea creează condiţii pentru o anumită personalizare a relaţiilor sociale sub forma didactică a relaţiei subiect-obiect" (8). Faptul că subiectul "de format" se găseşte totdeauna într-o situaţie socială, ne conduce la constatarea (de inspiraţie psihosociologică) că acţiunea de formare presupune abordarea concomitentă atât a polului "de format", cât şi a celui "situaţie de formare".

Într-un inventar al parametrilor polului "de format" nu vom uita: motivările individului (scopurile ce şi le propune, cerinţele pe care vrea să le satisfacă, obiceiurile pe care vrea să le păstreze, atitudinile ce-l conduc la anumite modele de reacţii, frustrările pe care le-a înregistrat în situaţii analoage); capacităţile sale, aşa cum şi le preţuieşte (intelectuale, fizice şi fiziologice, psihosociologice); experienţele anterioare; componentele caracteriale; normele şi modelele în mediul social, în special la nivel psiho- şi sociopedagogic; imaginea sa despre situaţia de formare. "Situaţia de formare", contextul psihosociologic în care se desfăşoară formarea presupune luarea în consideraţie a:

- ✦ formatorului (aparenţa sa fizică, motivările sale, capacităţile, experienţa, cunoştinţele, componentele sale caracteriale, normele şi modelele din mediul său, concepţia sa despre situaţie şi despre cel "de format");
- ✦ conţinutul formării (natura sa);
- ✦ metodele pedagogice utilizate care reglementează relaţia formator - "de format";
- ✦ ambianţa umană;
- ✦ restul situaţiilor în care se află individul "de format" în afara situaţiei de formare.

Acţiunea de formare, rezultă clar, nu poate ignora individul "de format", dar nici ambianţa, cadrul social, situaţia de formare. Dubla perspectivă - individ ⇄ situaţie - a acţiunii de formare îi va permite formatorului să se situeze în interiorul acţiunii, să se implice şi să obţină, din partea celui "de format", un comportament de coparticipant, de colaborator activ (5). De aici condiţia acţiunii de formare: comunicarea deschisă, pe principiul feed-back-ului. Sigur, dacă a comunica înseamnă, în sens larg, a schimba şi a face ceva în comun, vom putea spune că a forma înseamnă a comunica cu ceilalţi şi a uşura comunicarea între ceilalţi, asigurând reglarea acestui ansamblu de comunicaţii.

Integrarea comunicării în actul formării, ca o componentă intrisecă, va face

ca acţiunea de formare să dezvolte trei scopuri succesive şi complementare: ◘ transmiterea şi dobândirea unor informaţii şi cunoştinţe prin învăţare; ◘ dobândirea de priceperi şi deprinderi prin antrenament operatoriu, deci achiziţii prin practicarea repetată şi în condiţii noi; ◘ integrarea conduitei într-un nou context, ridicarea motivaţiei, priză de conştiinţă. Principala contribuţie, pe care o aduce psihosociologia acţiunii de formare, aici trebuie identificată: în înarmarea individului cu cunoştinţe, atitudini, comportamente susceptibile să-l valorizeze, să-l transforme în subiect acţional.

Actul educativ presupune deci construirea unei acţiuni coerente în care este antrenat "partenerul", apelând la un sistem ordonat de mijloace, determinate de principii explicite sau implicite, în numele unei teorii generale, a unei opţiuni democratice. Toate actele educative suscită **transformarea altuia** în numele unei valori. Această orientare exclude, se înţelege, dresajul, oferind celuilalt o marjă de libertate, posibilitatea de a-şi cultiva propiile tendinţe şi potenţe, de a se transforma în raport cu aspiraţiile sale (7, p.18).

Relaţia pedagogică trebuie văzută deci ca un ansamblu de raporturi sociale ce se stabilesc între educator şi cel educat, din perspectiva unor "obiective educative" şi se desfăşoară într-o instituţie educativă dată - şcoala - care are caracteristicile sale cognitive şi afective specifice, istoria sa, tradiţiile sale, standardele sale. La rândul său, şcoala este implantată într-un context social, ea interacţionează cu acesta, primeşte influenţe din partea instituţiilor culturale, a mass-media, din partea familiei. Şcoala este un seismograf al contextului socio-cultural.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

1. Bourdieu, Pierre, "Cele trei stări ale capitalului cultural", în *Educaţia: ieri - astăzi - mâine,* Buletinul Cabinetului Pedagogic al Universităţii "Al. I. Cuza", nr.4, 1988, p.72-77; Champ du pouvoir, champ intellectuel et habitus de classe, "Scolus", 1971

2. Davitz, J. R., Ball, S., *Psihologia procesului educaţional,* Editura Didactică şi Pedagogică, 1978

3. Gilly, Michel: "Psycholosociologie de l'education", în Serge Moscovici (sub redacţia), *Psychologie sociale,* Paris, P.U.F., 1984

4. Mugny, Gabriel, *Psychologie sociale du developpment cognitif,* Berne, Peter Lang, 1991

5. Neculau, Adrian, *A trăi printre oameni,* Iaşi, Junimea, 1989

6. Neculau, Adrian, "Câmpul educativ" şi "Puterea şcolii", *Revista de pedagogie,* 3-4, 1992

7. Postic, Marcel, *La relation educative,* Paris, P.U.F., 1979

8. Vlăsceanu, Lazăr, *Decizie şi inovaţie în învăţământ,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1979

COMUNICAREA DIDACTICĂ

Mihaela L. Iacob

1. Perspeciva psihopedagogică în studiul comunicării

Stimulată în ultimile decenii de achiziţiile din domeniul teoriei informaţiei, de cele din domeniul lingvisticii şi logicii simbolice, de contribuţiile psihologiei sociale vizând comunicarea în grup sau fenomenul comunicării de masă, pedagogia s-a văzut obligată să includă în inventarul propriilor teme de cercetare o nouă problematică, cea a comunicării.

1.1. Precizări conceptuale

În literatura de specialitate se conturează direcţiile unei "pedagogii informaţionale" corelată cu o "teorie a informaţiei didactice" (1), ceea ce automat implică şi o îmbogăţire terminologică, atât sub aspect cantitativ (noi concepte), dar şi calitatv (alte semnificaţii sau semnificaţii multiple ale aceluiaşi concept).

Apare deci ca obligatorie precizarea semnificaţiilor acordate în text, conceptelor principale: comunicare educaţională (sau pedagogică), comunicare didactică, comunicare.

Comunicarea educaţională sau pedagogică este cea care mijloceşte realizarea fenomenului educaţional în ansamblul său, indiferent de conţinuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicaţi. Faţă de aceasta, **comunicarea didactică** apare ca formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conţinuturi determinate, specifice unui act de învăţăre sistematică asistată. Din perspectiva educaţiei formale, comunicarea didactică constitue baza procesului de predare-asimilare a cunoştinţelor în cadrul instituţionalizat al şcolii şi între parteneri cu status-roluri determinate: profesori - elevi/studenţi, etc.

Ambele apar ca forme specializate ale fenomenului extrem de complex şi dinamic reprezentat de comunicarea umană.

Comunicarea este relaţia prin care interlocutorii se pot înţelege şi influenţa reciproc prin intermediul schimbului continuu de informaţii, divers codificate.

Această definiţie operaţională a comunicării, desigur una din diversele posibile, permite câteva sublinieri:

- la ora actuală actul comunicării este văzut ca o **unitate a informaţiei cu dimensiunea relaţională,** aceasta din urmă fiind purtătoare de semnificaţii, cea care contextualizează informaţia (2). Spre exemplu, o informaţie verbală imperativă ("Vino!", "Citeşte!", "Spune!", etc.), în funcţie de situaţie şi de relaţia dintre "actorii" comunicării, poate fi: poruncă, provocare, îndemn, sugestie, ordin, sfat, rugăminte, renunţare, etc.;
- perspectiva telegrafică (3) asupra comunicării este înlocuită de modelul interactiv care analizează actul comunicativ ca o relaţie de schimb între parteneri care au fiecare, simultan, un **dublu statut - emiţător şi receptor.** Ca urmare, mai vechea atribuire a rolului de emiţător profesorului şi a celui de receptor elevului/elevilor, devine discutabilă;
- analiza exclusivă a informaţiilor codificate prin cuvânt şi deci concentrarea pe mesajele verbale, pierde tot mai mult teren în faţa cercetării **diversităţii codurilor utilizate** (cuvânt, sunet, gest, imagine, cinetică, proxemie, etc.) **şi acceptării multicanalităţii comunicării** (vizual, auditiv, tactil, olfactiv, etc.). Din perspectiva acestei realităţi devine tot mai evident faptul că, şi în situaţie didactică, comportamentul interlocutorilor, **în ansamblul său,** are valoare comunicativă.
- A comunica, ca formă de interacţiune presupune, câştigarea şi activarea competenţei comunicative (4), care este deopotrivă aptitudinală şi dobândită. Absenţa acesteia sau prezenţa ei defectuasă explică, de cele mai multe ori, eşecul sau dificultăţile pe care profesori, foarte bine pregătiţi ştiinţific în domeniul specialităţii lor, îl au sistematic în munca cu generaţii şi generaţii de elevi. A fi profesor înseamnă a avea cunoştinţe de specialitate temeinice (premisă necesară dar nu şi suficientă), dar şi a avea capacitatea de a le "traduce" didactic sau, altfel spus, posibilitatea de a şti "ce", "cât", "cum", "când", "în ce fel", "cu ce", "cui", etc., oferi.

1.2. Stadiul cercetării comunicării didactice în literatura de specialitate

Cercetările psihopedagogice vizând comunicarea, mult mai recente decât practica comunicării în cadrul educaţiei, prezintă o serie de caracteristici:

- "tinereţea" acestei problematici ca temă de sine stătătoare;
- actualitatea şi dinamismul rezultatelor obţinute. "Investigaţiile" sunt încă în curs, nu există decât concluzii parţiale şi încă multe "pete albe";
- dispersarea şi necoordonarea datelor obţinute până acum, fie şi pentru că s-a lucrat oarecum parcelat: din perspectiva informaticianului (5), a metodicianului (6) (mai ales cel ce lucrează în domeniul predării limbilor), a didacticianului (7), a psihosociologului (8), a lingvistului (9), a logicianului (10), etc. De aici caracteristica de problematică în plin proces de structurare pe care o prezintă tema de faţă;
- statutul de noutate, ca problemă a cercetării pedagogice, pe care-l prezintă abordarea comunicării didactice. Este categoric o tema netradiţională a pedagogiei;

♦ existenţa unui dezechilibru sub aspectul acoperirii problematicii. Sunt aspecte total ignorate (cauzalităţi diferite ale feed-back-urilor în sintalităţi diverse, comunicarea laterală/transversală (11), raportul dintre accidental-subiectiv şi instrumental în comunicarea în clasă, etc.) şi altele explorate deja în profunzime: "învăţarea oralului" (12), "dialogul în educaţie" (13), "pedagogia exprimării dezacordului" (14), "comunicarea nonverbală a profesorului" (15), "râsul, formă de interacţiune educativă" (16), "modelele argumentării în limbajul educaţional" (17), "semiotica discursului didactic" (18), etc.;

♦ din perspectiva bibliografică, problematica comunicării didactice are un statut special. Nu a realizat, în spaţiul cercetării psihopedagogice româneşti, încă saltul de la literatura destinată cu precădere specialistului psihopedagog la cea didactică (manuale, cursuri universitare) unde să apară ca tema de sine stătătoare, poate cu o singură excepţie (19). Dintre autorii care consacră în diverse lucrări capitole sau subcapitole acestei teme amintim: I.Radu (1979), M.Ionescu (1982), E.Păun (1982), A.Neculau (1983), I.Neacşu (1990);

♦ cristalizarea unui prim plan argumentativ în sprijinul ideii existenţei unui specific al comunicării educaţionale, cu o mai evidentă relevanţă la nivelul comunicării didactice;

♦ sublinierea necesităţii şi posibilităţii învăţării comunicării de tip didactic şi de aici cerinţa elaborării unei didactici a comunicării pedagogice.

2. Tipuri de comunicare şi implicaţii psihopedagogice

Fiind un caz particular de interacţiune, comunicarea în sistemul lumii vii atinge, în forma sa umană, un punct de maxim. Se are în vedere atât complexitatea procesului, formelor, conţinuturilor şi nivelurilor comunicării, cât şi diversitatea codurilor, canalelor, situaţiilor, modalităţilor, în care se produce.

Este deci firesc ca un fenomen atât de plurideterminat (comunicarea este în acelaşi timp relaţie, informaţie, tranzacţie, acţiune, etc.) să admită o tipologie largă, după diverse criterii referenţiale (vezi p.240).

Se remarcă faptul că un tip de comunicare anume este o problemă de **dominantă** şi nu de **exclusivitate.** De asemenea, doar din necesităţi didactice se fac delimitări tranşante, în realitatea vie a comunicării aceste forme coexistând. Spre exemplu, comunicarea profesorului poate fi în acelaşi timp, o comunicare în grup (se adresează tuturor cu o cerinţă), o comunicare interpersonală (accentuează o idee ca răspuns direct pentru elevul X) şi intrapersonală (se autointerogheză "m-au înţeles exact?", "este X atent la ce i-am spus?"). La fel, acelaşi act comunicativ, este în acelaşi timp referenţial, operaţional şi atitudinal. Spre exemplu, la cerinţa **verbală:** "Enumeraţi cât mai multe asemănări şi deosebiri între fenomenele X şi Y", profesorul indică, **gestual,** maniera rezolvării aşteptate (două coloane, una pentru asemănări, alta pentru deosebiri) şi prin **ton** importanţa deosebită a sarcinii solicitate în acel moment elevilor şi încrederea că ei sunt capabili să rezolve bine cerinţa.

Cu titlu de exemplificare doar, semnalăm câteva posibilităţi:

CRITERII	TIPURI	PRECIZĂRI
1. Partenerii (33, pp.18-22)	a) c.intrapersonală b) c.interpersonală c) c.în grupul mic d) c.publică	
2. Statutul interlocutorilor (20)	a) c.verticală b) c.orizontală (laterală,transversală) (21)	-între parteneri care au statute inegale (elev-profesor, soldat - ofiţer, etc) -între parteneri cu acelaşi statut (elev-elev, etc.)
3. Gradul de activare al conţinuturilor (22)	a) c.operantă b) c.latentă	- cuprinde informaţiile care se rulează implicit sau explicit în actul comunicării - informaţii potenţiale care pot fi activate
4. Finalitatea actului comunicativ (23)	a) c.accidentală b) c.subiectivă c) c.instrumentală	- fac obiectul analizei subpunctului 2.1.
5. Codul folosit (37)	a) c.verbală b) c.paraverbală c) c.nonverbală d) c.mixtă	- fac obiectul analizei subpunctului 2.1
6. Capacitatea autoreglării (24)	a) c.lateralizată (unidirecţională) b) c.nelateralizată b1) c.bidirecţională b2) c.multidirecţională	-fără feed-back, dat fiind faptul că receptorul nu are posibilitatea de a fi şi emiţător şi invers (ex. comunicare prin film, radio, TV, bandă magnetică, etc., forme ce nu admit interacţiunea, ci doar acţiunea emiţătorului asupra receptorului) -cu feed-back determinat de prezenţa interacţiunii emiţator - receptor
7. Natura conţinutului (25)	a) c.referenţială b) c.operaţională/metodologică c) c.atitudinală	-vizează un adevăr anumit (ştiinţific sau de altă natură) -vizează înţelegerea acelui adevăr (felul în care trebuie operat pentru ca adevărul transmis să fie admis sau respins) -valorizează cele transmise, situaţia comunicării şi partenerul

2.1. Comunicarea verbală, paraverbală şi nonverbală. Comunicarea accidentală, subiectivă şi instumentală

Una dintre cele mai frecvente diferenţieri utilizate în analiza comunicării umane are la bază natura semnelor (26) utilizate în codarea informaţiei şi canalul predilect de transmitere a mesajului astfel rezultat. Este aceasta temei al identificării primelor trei forme de comunicare mai sus menţionate.

Comunicarea verbală (CV). Informaţia este codificată şi transmisă prin cuvânt şi prin tot ceea ce ţine de acesta sub aspectul fonetic, lexical, morfo-sintactic. Este cea mai studiată formă a comunicării umane, deşi, din perspectivă antropogenetică şi ontogenetică, apariţia ei este devansată de celelalte forme comunicative. Este specific umană, are formă orală sau scrisă şi, în funcţie de acestea, utilizează canalul auditiv sau vizual. Permite înmagazinarea şi transmiterea unor conţinuturi extrem de complexe. Multă vreme a fost studiată ca manieră dominant-exclusivă a comunicării, fapt cu repercusiuni şi asupra modelului studierii comunicării didactice (27). Tendinţa actuală este redescoperirea de către cercetarea sociologică, lingvistică, psihologică etc., a comunicării orale, mult timp neglijată din cauza lipsei instrumentelor tehnice care să o surprindă în coplexitatea sa.

Comunicarea paraverbală (CPV). Informaţia este codificată şi transmisă prin elementele prozodice şi vocale care **însoţesc cuvântul şi vorbirea în general** şi care au semnificaţii comunicative aparte. În această categorie se înscriu: **caracteristicile vocii** (comunică datele primare despre locutori: tânăr-bătrân, alintat-hotărât, energic-epuizat etc.), **particularităţile de pronunţie** (oferă date despre mediul de proveniență - urban-rural, zona etnografică, gradul de instrucţie, etc.), **intensitatea rostirii, ritmul şi debitul vorbirii, intonaţia, pauză** etc. Canalul folosit este cel auditiv.

Aceeaşi informaţie, codificată verbal identic, în funcţie de implicarea paraverbalului îşi modifică semnificaţia, fenomen denumit **supracodificare.** Câteva exemple în care intonaţia, accentul, pauza oferă, pe rând, alte semnificaţii, aceluiaşi material verbal:

a) Grupul lor, remarcă profesorul, este dificil pentru voi.
Grupul lor remarcă: profesorul este dificil pentru voi.
b) Voi aveţi pentru mâine o temă colectivă frumoasă.
1. VOI aveţi pentru mâine o temă colectivă frumoasă.
2. Voi AVEŢI pentru mâine o temă colectivă frumoasă.
3. Voi aveţi PENTRU MÂINE o temă colectivă frumoasă.
4. Voi aveţi pentru mâine o TEMĂ COLECTIVĂ frumoasă.
5. Voi aveţi pentru mâine o temă colectivă FRUMOASĂ.

Foarte interesante cercetări în curs urmăresc valoarea comunicativă a tăcerii. Orice cadru didactic ştie, din propria experienţă la clasă, că există tăceri-nedumeriri, tăceri-vinovăţii, tăceri-proteste, tăceri-aprobări, tăceri-laborioase (se gândeşte intens), tăceri-provocatoare, tăceri-indiferente, tăceri-obositoare, tăceri-stimulative, tăceri-condamnări, tăceri-zgomotoase, tăceri-pedeapsă, etc., exprimate atât de elevi cât şi de profesori.

Dacă, de regulă, comunicarea verbală este purtătoarea dimensiunii

referenţiale a actului comunicativ, paraverbalul, şi vom vedea şi nonverbalul, sunt mai ales implicate în dimensiunea operaţional/metodologică şi atitudinală a comunicării, fapt extrem de important şi cu multiple consecinţe.

Comunicarea nonverbală (CNV). Informaţia este codificată şi transmisă printr-o diversitate de semne legate direct de postura, mişcarea, gesturile, mimica, înfăţişarea partenerilor. Înglobând o diversitate de posibilităţi (vezi nota 26), comunicarea nonverbală este astăzi obiectul unor cercetări menite să-i aprofundeze mecanismele şi funcţiile. Prezintă, din punct de vedere ontogenetic o mai mare precocitate, bazându-se în egală măsură pe elementele înnăscute (spre exemplu, diversele comportamente expresive ale afectelor şi emoţiilor) dar şi învăţate. Este în relaţii de sincronie cu comunicarea verbală şi paraverbală, cercetări recente indicând adevărate structurări ale acestor construcţii sincrone (28). Ca şi paraverbalul este canalul predilect al comunicării afectiv-atitudinale, contribuind mai ales **la stabilire dimensiunii relaţionale a actului comunicativ.** Poate exista şi ca formă de comunicare de sine stătătoare (dans, sport, limbajul surdo-muţilor, pantomimă etc.), rămânând, sub aspectul interesului temei tratate, **element indispensabil comunicării verbale şi paraverbale.** Astfel, dimensiunea nonverbală a comportamentului este puternic implicată în construirea **condiţiilor interacţiunii** (privirea, orientarea corpului, poziţia şi distanţa dintre parteneri sunt esenţiale în începerea, susţinerea şi oprirea unei comunicări). La fel şi în cazul **structurării interacţiunii,** ca şi al **influenţării conţinutului acesteia.** Se adaugă, la funcţiile de mai sus, şi cele de **cunoaştere a partenerului, de stabilire a mutualităţii** şi de **facilitare cognitivă** (exprimarea verbala este înlesnită, uşurată de prezenţa gestualităţii şi mişcării, interzicerea acestora, din considerente experimentale, face să apară perturbări ale comunicării verbale). Se afirmă, de altfel, că vorbim cu ajutorul organelor verbale, dar comunicăm cu întregul nostru corp.

Această primă tipologie analizată permite câteva sublinieri:

- în funcţie de una sau alta dintre formele descrise mai sus, comportamentele comunicative reale pot fi cu **dominantă verbală,** cu **dominantă nonverbală** sau **mixtă** (29). Evident că, din această perspectivă, conduita comunicativă a profesorului se înscrie în prima categorie, în timp ce pentru elev, este mai potrivită încadrarea în cea de a treia;
- CV, CPV şi CNV, nu au acelaşi regimuri şi ritmuri de codare, transmitere şi decodare. Se apreciază că promptitudinea este apanajul CPV şi CNV, ele fiind de patru ori şi jumătate mai rapid decodificate decât CV. Vom sublinia ulterior consecinţele acestui fapt, pentru comunicarea didactică;
- conţinuturile afectiv-atitudinale, indispensabile pentru dimensiunea relaţională a oricărei comunicări, se transmit, în proporţii hotărâtoare, prin CPV şi CNV: 55% nonverbal, 38% paraverbal şi 7% verbal;
- dacă în situaţia conţinuturilor explicite, CNV are un rol diminuat, de regulă, explicativ şi ilustrativ, situaţia se schimbă radical în situaţia conţinuturilor implicite, detectabile mai ales pe calea CPV şi CNV;
- între cele trei forme de comunicare, se stabilesc anumite relaţii temporale şi de sens. Astfel, CV şi CPV sunt obligatoriu simultane, în timp ce CNV poate fi simultană acestora, dar să le şi anticipeze sau succeadă. În privinţa sensului comunicării, CPV şi CNV sunt concordante (nu pot avea o voce veselă şi o mină

tristă), în timp ce între verbal şi paraverbal pe de o parte, şi între verbal şi nonverbal, pe de altă parte, pot apărea şi discordanţe (spre exemplu, ironia, ca formă expresivă, are un astfel de mecanism discordant: un mesaj laudativ, contrazis de un ton dispreţuitor şi o mimică de aceeaşi factură);

❑ faţă de implicarea voluntară şi conştientă a partenerilor în CV, CPV şi CNV scapă cel mai ades conştientizării, gradul lor de spontaneitate este ridicat;

❑ într-o comunicare cu dominanţă verbală, cum este cea didactică, CPV şi CNV nu se adaugă verbalului, ci formează un întreg bine structurat (30), complex şi convergent.

Finalitatea actului comunicativ, conştientizată sau nu de "actorii" relaţiei, a permis delimitarea altor trei tipuri de comunicare: cea accidentală, cea subiectivă şi cea instrumentală.

Comunicarea accidentală se caracterizează prin transmiterea întâmplătoare de informaţii, care nu sunt vizate expres de emiţător şi care, cu atât mai puţin, sunt destinate procesului de învăţare dezvoltat de receptor în acel moment. Spre exemplu, constatarea lipsei cretei şi a buretelui în momentul începerii transcrierii la tablă a textului tocmai citit, îi prilejuieşte profesorului o paranteză - remarcă la sistemul eficient al retroproiectorului, care l-ar fi scutit de blam pe elevul de servici.

Comunicarea subiectivă are drept caracteristică faptul că exprimă direct (verbal, paraverbal sau nonverbal) starea afectivă a locutorului din necesitatea descărcării şi reechilibrării, în urma acumulării unei tensiuni psihice (pozitive sau negative). Rămânând în context didactic, să observăm că în această categorie intră şi exclamaţia de surpriză la un răspuns deosebit ("Bravo, copile!") şi tonul ridicat al reproşului ("M-aţi supărat!") şi palma care se abate asupra elevului. De altfel, diversitatea formelor de exprimare şi comunicarea subiectivă este extrem de mare, aici incluzându-se şi mişcările de descărcare: elevul care îşi răsuceşte automat şuviţa de păr, doar, doar, va apărea răspunsul, eleva care îşi tot aranjează bluza - care stă bine de altfel - în timpul tatonării rezolvării, copilul care face bucăţi creta în timpul răspunsului oral, profesorul care-şi învârte tot mai nervos ochelarii, pe măsura ascultării răspunsurilor, etc. (31).

Comunicarea instrumentală apare atunci când sunt reunite o serie de particularităţi: ✦ focalizarea intenţionată şi vădită, pe un scop precis, comunicat mai mult sau mai puţin partenerilor;

✦ atingerea lui printr-un efect anumit urmărit la nivelul comportamentului receptorului şi

✦ capacitatea de a se modifica, în funcţie de reacţia partenerilor, pentru a-şi atinge obiectivul. Este evident că acest tip de comunicare este dominant în actul didactic, fără ca acest fapt să excludă şi prezenţa celorlalte două. Dacă prin esenţa ei orice comunicare didactică este şi instrumentală, reciproca nu mai este valabilă. La fel, dacă o comunicare didactică poate fi, într-o anumită măsură accidentală şi subiectivă, acestea din urmă nu sunt, prin finalitatea şi procesualitatea lor, şi didactice.

2.2. Implicaţii psihopedagogice

Analiza tipurilor de comunicare permite evidenţierea unor aspecte de luat în seamă într-o conduită didactică eficientă:

➪ **randamentul comunicării didactice nu se reduce la stăpânirea conţinuturilor verbale.** Dacă prin componenta verbală, se exprimă referenţial şi explicit un anumit conţinut categorial, în acelaşi timp, prin componenta para- şi nonverbală se exprimă atitudini. Acestea vizează conţinutul cognitiv transmis, receptorul şi situaţia comunicării. Prin orientarea sa atitudinală (pozitivă, neutră sau negativă) profesorul şi elevul potenţează sau frânează comunicarea verbală, sporesc sau anulează efectele conţinuturilor didactice propuse. Astfel, un conţinut verbal strict şi precis delimitat - o teoremă matematică, spre exemplu - în funcţie de conduita para- şi nonverbală a profesorului poate fi percepută de clase paralele, sau de aceeaşi clasă în momente diferite, destul de divers: ca o provocare adresată imaginaţiei şi puterilor lor euristice; ca o expresie clară a neîncrederii profesorului în puterile clasei; ca o chestiune de rutină; ca o chestiune extrem de interesantă; ca o pedeapsă administrativă; etc.

➪ **comunicarea para- şi nonverbală, pregătesc terenul pentru mesajul verbal.** Înainte de a "traduce" şi a accepta raţional imporatnţa unei demonstrţii, de exemplu, elevul are sentimentul imporanţei conţinutului ce i se propune, Transmisă de către profesor concomitent cu mesajul verbal al demonstraţiei, atitudinea este decodificată mai rapid, cum s-a şi precizat anterior. Rolul afectivităţii nu trebuie neglijat şi din alt considerent. S-a demonstrat experimental că informaţiile recepţionate pe un fond afectiv pozitiv sunt mai bine reţinute, în timp ce un climat afectiv stresant (frică, neplăcere, efort excesiv, etc.) facilitează uitarea.

➪ O comunicare complexă (CV, CPV şi CNV) convergentă **uşurează realizarea unor sarcini diferite** - impuse de diversele roluri didactice - prin realizarea lor concomitentă, dar prin mijloace diferite (exemplu: verbal se oferă o explicaţie clasei, paraverbal sunt atenţionaţi cei neatenţi prin ridicarea tonului şi nonverbal se solicită caietul unui elev pentru a verifica o informaţie oferită anterior).

➪ Folosirea multicanalităţii în transmiterea şi receptarea mesajului facilitează **reţinerea unei mari cantităţi de informaţii** din cele propuse şi, în acelaşi timp, sporeşte **atractivitatea şi varietatea actului comunicativ.** Înlăturând pericolul monotoniei (gândiţi-vă la o lecţie prezentată exclusiv verbal, fără nici o modificare a intensităţii, ritmul, etc. vorbirii şi la suprasolicitarea şi blocarea recepţiei auditive pe care o produce), o astfel de comunicare facilitează procesul concentrării atenţiei.

➪ Combinarea variată şi convergentă a mesajelor verbale, para- şi nonverbale, poate reprezenta un **spor de calitate** (cât de puţini sunt cei care, în explicarea conceptului de spirală, nu recurg la gestul clarificator!) şi o **economie de timp.**

➪ Comunicarea divergentă însă, poate produce confuzii, nesiguranţă şi chiar refuzul conţinuturilor transmise. Să gândim la situaţia în care mesajul verbal al profesorului afirmă importanţa deosebită a ceva, în timp ce para- şi nonverbal trădează o indiferenţă totală. Ceea ce nu-l interesează şi pasionează pe profesor nu are de ce să-l atragă mai mult pe elev. Divergenţa se poate plasa şi la nivelul

categoriilor de atitudini. Prin conţinutul strict ştiinţific la care apelează, prin felul în care îl prezintă, profesorul poate transmite o valorizare deosebită a ideiilor propuse, dar o desconsiderare a celor care îi sunt parteneri în acel moment. Reducerea partenerului - în cazul de faţă elevul/elevii - la statutul de receptor pasiv şi depersonalizat, transformă comunicarea didactică în simplu act de informare, scăzându-i simţitor randamentul şi denaturându-i menirea. Mai poate fi vorba de comunicare, şi încă didactică, în situaţia în care profesorul, din chiar momentul intrării în clasă, se "lipeşte" de tablă, "dialogheză" exclusiv cu aceasta şi câteva zeci de minute nici nu-şi priveşte clasa pentru a afla dacă a putut fi urmărit, dacă s-a făcut înţeles, dacă a interesat pe cineva ceea ce a predat, etc. Un astfel de profesor îşi va justifica conduita considerând că elevii săi - apreciaţi, de regulă, ca slabi şi neinteresaţi - nici nu merită mai mult; el "uită" că cel care de regulă **induce un anumit comportament de răspuns** este, în situaţia didactică, chiar profesorul. "Prin modul său de a preda, un profesor produce în mod constant indici în legătură cu ceea ce consideră a fi important, ce model de comportament aşteptă de la elevi, ce tipuri de participare doreşte, ce calitate de activitate va accepta... Indiferent dacă aceşti indici sunt verbali sau nonverbali, dacă sunt conştienţi sau inconştienţi, elevii îşi modelează comportamentul în funcţie de ei"(15, p.89).

3. Comunicarea didactică; definire, caracteristici

O posibilă definire a comunicării didactice se poate strucura pe ideea că aceasta este o **comunicare instrumentală convergentă, direct implicată în susţinerea unui proces sistematic de învăţare.**

Se remarcă faptul că în această accepţiune nu apar **restricţii de conţinut** (învăţarea poate fi în egală măsură centrată pe dobândirea de cunoştinţe, deprinderi, motivaţii, atitudini, etc.), **de cadru instituţional** (poate exista comunicare didactică şi în afara procesului de învăţământ, în diverse forme ale educaţiei nonformale şi informale) sau **privitoare la parteneri.** Nu prezenţa "personajelor" profesor-elev/elevi dă unei comunicări caracterul didactic, ci respectarea legităţilor presupuse de un act sistematic de învăţare. Ca atare, comunicarea didactică poate apare între diferiţi "actori": elev-elev, manual-elev, carte-persoană care învaţă, instructor-instruiţi, antrenor-antrenaţi, iniţiaţi-ucenici, etc. Condiţia este ca "personajul resursă" să depăşească statutul de simplu informator, devenit un "modelator".

Schema oricărei comunicări, ca ansamblu al aspectelor materiale ce concură la realizarea ei, cuprinde: **factorii** (actorii/personajele/agenţii) **comunicării** (32); **distanţa** dintre aceştia; **dispoziţia** aşezării lor - acestea două din urmă sunt importante pentru precizarea **particularităţilor canalului** de transmitere a **mesajului; cadrul şi contextul instituţional** al comunicării ce imprimă automat un anumit **tip de cod** (oficial, mass-media, colocvial, didactic, secret, etc.); **situaţia enunţiativă** (interviu, dezbatere, lecţie, sesiune ştiinţifică, etc.); **repertoriile** active sau latente ale emiţător-receptorilor; **retroacţiunile** practicate; **factorii** de bruiaj.

Este evident că, pentru fiecare dintre acestea, comunicarea în clasă are particularităţile sale, determinate de cadrul instituţional în care se desfăşoară şi de logica specifică a activităţii dominante - învăţarea (ca modalitate esenţială de instruire şi educare). O amplă prezentare a specificului comunicării educative şi

didactice o realizează E. Păun (20, pp.151-167), urmărind coordonatele: factorii comunicării educative, circuite de comunicare în clasă, raportul relaţie educativă - relaţie de comunicare, blocaje ale comunicării educative, randamentul comunicării didactice, etc.

Cercetări recente (33) subliniază şi alte caracteristici:

- **dimensiunea explicativă a discursului didactic este pronunţată** deoarece ea vizează, prioritar, înţelegerea celor transmise. O învăţare eficientă are ca premisă înţelegerea conţinutului propus, condiţie primară şi obligatorie pentru continuarea procesualităţii învăţării. De aici, o "marcă" a comunicării în clasă (este valabil şi pentru cartea şcolară, de altfel) pusă permanent sub semnul lui "deci, aţi înţeles!" şi axată pe dimensiunea cognitivă;
- ca o consecinţă directă şi imediată apare caracteristica **structurării comunicării didactice conform logicii pedagogice.** Aceasta, fără a face rabat criteriului adevărului ştiinţific, are ca cerinţă primă înţelegerea acestui adevăr, nu doar simpla lui enunţare. Profesorul care doar transmite adevărurile domeniului specialităţii sale, dar nu face efortul special pentru ca ele să fie înţelese şi acceptate de copii ca bunuri personale se opreşte, ca profesionist la jumătatea drumului. Este de înţeles astfel, de ce în structurarea conţinuturilor programelor şcolare, dar şi în prezentarea informaţiilor în actul comunicativ didactic, se acordă ascendenţă logicii pedagogice, faţă de cea ştiinţifică (vizează adevărul) sau de cea istorică (vizează cronologia descoperirii adevărurilor ştiinţifice);
- legat de particularitatea anterioară, este evident **rolul activ pe care îl are profesorul faţă de conţinuturile ştiinţifice cu care va opera.** În procesul de transinformaţie (34) - obligatoriu contextului didactic - profesorul acţionează ca un veritabil filtru ce selecţionează, organizează, personalizează (în funcţie de destinatar şi context) conţinuturile literaturii de specialitate, ghidat fiind de programa în vigoare şi de manualul pentru care a optat;
- un aspect special al comunicării didactice îl reprezintă **pericolul transferării autorităţii de statut** (normală la nivelul relaţiei cu clasa) **asupra conţinuturilor,** sub forma argumentului autorităţii. Pentru cei care învaţă apare astfel pericolul (cu atât mai prezent cu cât elevii sunt mai mici) ca un lucru să fie considerat adevărat sau fals nu pentru că faptul acesta este demonstrabil, ci pentru că parvine de la o sursă cu "autoritate" ("Scrie în carte", "Aşa ne-a spus doamna învăţătoare"!,"Aşa este formulat în programă", etc.);
- **combinarea, în mod curent, în cadrul comunicării în clasă, a celor două forme verbale: oralul şi scrisul.** De aici o serie de particularităţi **de ritm** (scrisul este de şase ori mai lent decât rostirea), **de formă** (accentuarea compensatorie a dimensiunii paraverbale din comunicarea profesorului atunci când elevii iau notiţe şi deci pierd o parte din informaţia nonverbală), **de conţinut** (diminuarea şi chiar pierderea dimensiunii afectiv-atitudiale în cazul comunicării scrise);
- **personalizarea comunicării didactice** face ca acelaşi cadru instituţional, acelaşi conţinut formal (programă, manual), acelaşi potenţial uman (clasa/clasele de elevi) să fie explorat şi exploatat diferit şi cu rezultate diferite, de profesori diferţi. În funcţie de propriile particularităţi de structură psihică şi de filosofia educaţiei la care aderă, conştient sau nu, profesorul accentuează una sau alta din dimensiunile comunicării - cea informativă, cea relaţională, cea pragmatică, etc.,

creând premise de răspuns complementar din partea elevilor, sau a cadrului instituţional în care activează, etc.

Pe lângă cele analizate până acum, se pot enumera o altă serie de trăsături care, şi ele, contribuie la crearea unui univers specific al comunicării didactice: ■ ritualizare şi norme nescrise permanent prezente ("Nu vorbi neîntrebat!","Ridică-te în picioare când răspunzi!","Când profesorul vorbeşte, se ascultă doar!", etc.); ■ combinarea permanentă a comunicării verticale cu cea orizontală în forme organizate (lucru pe grupe, sarcini colective, etc.) spontane, sau subversive; ■ finalismul accentuat al comunicării, subordonată obiectivului didactic urmărit. De aici libertatea limitată a partenerilor , profesori şi elevi, de a alege conţinuturi ad-hoc; ■ animarea selectivă a partenerului colectiv - clasa - în funcţie de reprezentările deja fixate ale profesorului ("clasă amorfă", "elev slab", "elev conştiincios"); ■ dominarea comunicării verbale de către profesori în proporţie de peste 50-60%, la care se asociază şi tutelarea de ansamblu a actului comunicativ (19, p.381-382); ■ redundanţa calitativ şi cantitativ specială, impusă de necesitatea înţelegerii corecte a mesajului etc.

4. Retroacţiuni ale comunicării didactice (35)

Prin natura sa de comunicare instrumentală, comunicarea didactică înglobează fenomenul de retroacţiune. Ca acţiune recurentă, propagată în sens invers - de la efecte la cauze, de la rezultate spre planurile de bază ale acţiunii - retroacţiunile sunt principalele modalităţi care permit în actul comunicării adaptarea interlocutorilor unul faţă de altul,la situaţie, şi esenţial, la finalitatea urmărită. Acţionând în orice structură sistemică - şi comunicarea prezintă această caracteristică - principiul retroacţiunii are ca menire echilibrarea şi eficientizarea structurilor, dimensiunea sa adaptivă fiind evidentă. Dintre formele de retroacţiuni prezente şi în comunicare de tip didactic, reţin atenţia două, **feed-back-ul** şi **feed-forward-ul**.

4.1. Delimitări conceptuale; caracteristici

Într-o accepţiune foarte largă prin feed-back (fb), ca formă de conexiune inversă, se înţelege **modalitatea prin care finalitatea redevine cauzalitate.**

Modalitatea prin care anticiparea finalităţii redevine cauzalitate este o retroacţiune de tip feed-forward (ff). Dacă fb intră în acţiune după atingerea finalităţii, şi prin reinvestirea efectelor în cauze, feed-forward-ul acţionează preventiv, cotrolând, secvenţial, avansarea către finalitatea urmărită. "Mecanismul feed-forward exprimă virtuţi contextuale, creează variante multiple, faze intermediare" (1, p.58). Apelul la acest mecanism de reglare permite adaptarea din mers a procesului în curs - comunicare sau învăţare - pe baza sesizării anticipate a posibilităţilor care apar şi care prefigurează atingerea sau nu a finalităţii scontate. În postură de profesor atent la evoluţia fiecărui elev te poţi ocupa special de un copil după ce a luat o notă nesatisfăcătoare (fb) sau preventiv, anticipând o evoluţie spre o notă nesatisfăcătoare (ff). În teoria comunicării şi cea psihopedagogică, cele două forme de reacţiuni sunt extrem de inegal tratate - feed-forward-ul abia semnalat (36), în timp ce fb-ul este temeinic analizat - deşi în practica actului

educativ ele sunt prezenţe sensibil egale.

Din perspectiva comunicării didactice (37), fb poate fi privit ca fiind **comunicarea despre comunicare şi învăţare.** Aceasta se explică prin faptul că actul didactic impune existenţa a doua fb-uri, diferite prin sens şi funcţie. Un prim fb aduce aduce informaţii de la receptor la emiţător - este convenţional numit fb I - şi reglează preponderent activitatea de transmitere a informaţiilor. Al doilea fb, oferit de această data de emiţător receptorului - numit fb II -, are drept scop să regleze activitatea dominantă a acestuia. În cazul comunicării didactice, dominantă pentru receptor este activitatea de învăţare. Dacă fb I poate fi întâlnit în orice tip de comunicare umană, fb II este propriu unei comunicări ce vizează expres învăţarea sistematică. Necesitatea, importanţa şi funcţiile celor două fb-uri decurg din dublul statut al emiţătorului şi receptorului în situaţiile didactice. În aceste cazuri, emiţătorul nu este doar sursă de informaţii, ci şi educator (persoană care vizează o transformare a receptorului pe baza informaţiei pe care o furnizează). Profesorul nu comunică doar pentru a informa, ci pentru a crea premisele unei schimbări în ceea ce elevul "ştie", "vrea", "face", etc. La rândul său, cel care învaţă, ca beneficiar al mesajului, nu este doar receptor de informaţii (a căror emitere o susţine prin fb I), ci persoană disponibilă la transformare în urma unui proces de învăţare ce încorporează şi informaţia primită. Aici intervine, ca mijloc indispensabil de orientare a actului de învăţare, fb II.

Datele pe care emiţătorul şi receptorul le pot primi şi transmite, simultan sau succesiv, prin cele două fb amintite, se referă la: obstacolele comunicării/învăţării; personalitatea receptorului/cerinţele emiţătorului; gradul de adecvare al mesajului/învăţării.

Dacă situaţia comunicării permite o prezenţă optimă a fiecărui din cele două fb-uri, se poate constata: creşterea eficienţei mesajului/actului de învăţare; instalarea unui climat securizant atât pentru profesor (ştie cum este receptat mesajul său) cât şi pentru elevi (îşi pot autocontrola actul de învăţare pe baza reperelor oferite de profesor); ameliorarea relaţiei interpersonale între cei implicaţi în actul didactic.

Fiecare profesor are, cu siguraţă, pe baza propriei experienţe, multiple ilustrări pentru fiecare din aspectele prezentate. Subliniem, concluziv, remarca unui specialist al comunicării: "Privarea de feed-back, reduce învăţarea la un discurs fără receptare, fără eficienţă, frustrant pentru ambii parteneri, mai ales pentru elevi" (37, p.37).

4.2. Tipologia feed-back-ului

Literatura de specialitate este generoasă în a semnala o serie întreagă de forme sub care se poate manifesta feed-back-ul. Nu exista însă, în literatura românească a temei, o sinteză asupra acestora, de aici tentativa de a o realiza în paginile următoare. Pe lângă temeiul teoretic, un sinoptic al tipurilor de fb este util oricărui profesionist al şcolii pentru a-l sensibiliza asupra complexităţii şi diversităţii actului comunicativ în care este implicat.

CRITERIUL	TIPURI DE FEED-BACK	PRECIZĂRI ŞI EXEMPLIFICĂRI
a) Activitatea reglată	1. fb I 2. fb II	-al receptorului, pentru activitatea emiţatorului -al emiţătorului, pentru activitatea receptorului
b) Codul dominant al fb-ului	1. fb verbal (orb) 2. fb paraverbal (orb) 3. fb nonverbal (mut) 4. fb mixt	-foarte frecvent în situaţia predării (ca fbI) sau a ascultării (ca fb II)
c) Nivelul fb-ului	1. fb 0 2. fb insuficient 3. fb. optim 4. fb redundant	-propriu situaţiilor de informare (comunicare unilaterală) -o notă pe care elevul nu înţelege de ce a primit-o (fb II) -pedepsirea temei copiate cu scăderea notei, blam şi exerciţii suplimentare (fb II)
d) Circuitul comunicaţional în care apare	1. fb. vertical 2. fb orizontal	-profesor - elev; elev - profesor -elev - elev
e) Conţinutul fb-ului	1. fb limitat (DA/NU) 2. fb liber	-mai frecvent în situaţii de evaluare (teze, lucrări fb II)
f) Ritmicitatea fb-ului	1. fb continuu 2. fb inermitent 2.a. periodic 2.b. aleator 3. fb accidental	-reacţia clasei la oferta didactică a profesorului (fbI) -tezele (fb II) -extemporalele (fb II) -participare la un concurs pentru o bursă
g) Sursa fb-ului	1. fb individual 2. fb colectiv	-cel oferit de profesor, manual, etc. (fb II); cel oferit de un singur elev (fbI) -cel oferit de reacţia clasei (fb I)
h) Semnificaţia pentru beneficiar	1. fb pozitiv 2. fb negativ	- participarea activă la oră, sincronia interacţională (fb I); încurajarea, nota bună, confirmarea (fb II) - neliniştea clasei, dezinteresul, agresivitatea (fb I); blamul, nota proasta, dezaprobarea, etc (fb II)
i) Promptitudinea fb-ului	1. fb imediat 2. fb întârziat	- semnalarea către profesor a lacunelor dintr-un capitol de început la 1/2 anului (fb I); extemporalul adus la o luna după ce a fost dat; nota la oral neanunţată (fb II)
j) Raportul cu conţinutul fb-urilor anterioare	1. fb consistent 2. fb inconsistent	-ceea ce anterior a fost considerat valabil, este descalificat ulterior - ex. note diferite pentru acelaşi răspuns al elevului (fb II)
k) Calea spre beneficiar	1. fb direct 2. fb indirect	- reacţia elevilor la lecţie, transmisă profesorului prin diriginte (fb I); blamul profesorului exprimat indirect elevului (coleg, diriginte, părinte, etc) - fb II.
l) Poziţia faţă de acţiune reglată	1. fb concomitent 2. fb ulterior	-răspunsuri şi reacţii pertinente în timpul predării (fb I), sau ascultării (fb II). -nota la răspunsul oral, extemporal, teză (fb II) sau rezultatele la examen ale clasei (fb I)
m) Contolul producerii şi receptării lui	1. fb conştient 2. fb inconştient	

Această tipologie de lucru, desigur perfectibilă, permite o serie de observaţii dintre care subliniem: ◙ teoria pedagogică a acordat până acum atenţie inegală diverselor tipuri de fb.: cercetarea experimentală a unora (fb=0, orb, limitat şi liber) - (37, p.29) - comentarii, menţionări pentru altele, dar şi ignorare totală (fb-urile directe-indirecte, individuale-colective); ◙ judecate prin prisma utilităţii şi eficienţei lor pedagogice, tipurile de fb. prezentate au fie statute valorice sensibil egale (fb I - fb II, fb orb - mut - mixt), fie uşor inegale (fb pozitiv - negativ, fb direct - indirect), fie opuse (fb concomitent - ulterior, fb consistent - inconsistent); ◙ în mod evident acelaşi fb., fie că se adresează profesorului sau elevului, poate să întrunească, concomitent mai multe atribute. Este cazul, spre exemplu, al unui fb II, continuu, consistent, mixt, limitat, redundant, pozitiv. Acestea pot fi în concordanţă unele cu altele, ceea ce măreşte efectul retroacţiunii în cauză, dar este posibilă şi situaţia opusă. În practica curentă a şcolii apar şi fb divergente, spre exemplu, un fb II, întârziat, consistent, limitat, redundant, pozitiv etc.; ◙ în practica didactică există pericolul deturnării semnificaţiilor reale ale fb-urilor sub presiunea subiectivităţii. Poate apărea, atât la profesor cât şi la elev/elevi mecanismul psihologic al raţionalizării ca apărare în faţa unor adevăruri supărătoare. Neatenţia generalizată a clasei va fi mai probabil interpretată ca semn de oboseală decât ca semn al neînţelegerii celor predate (fb I); în aceeaşi manieră şi elevul va interpreta nota mică primită mai probabil ca semn al ghinionului, decât al faptului că nu a învăţat suficient (fb II).

Aspectele supuse analizei converg spre ideea interpretării comunicării didactice ca fiind una dintre resursele majore ale procesului instructiv-educativ. Ea se înscrie în cadrul conţinuturilor latente ale procesului formativ, fiind, prin maniera şi nivelul realizării sale o sursă de diminuare sau potenţare a conţinuturilor formale. Perceperea tot mai exactă a potenţialului şi ponderii pe care actul comunicativ îl joacă în actul didactic, este susţinută de ideea că astăzi, **proiectarea şi managementul comunicării apar ca principii de bază ale designului educaţional.**

Profesorul cu vocaţie ştie că a fi preocupat de conştientizarea, supravegherea şi îmbunătăţire conduitei sale comunicative este o cerinţă elementară, mai ales "că nu tot ce intenţionăm reuşim să spunem, nu tot ce spunem se aude, nu tot ce se aude se şi înţelege, se înţelege şi ce nu spunem, iar ceea ce se înţelege nu depinde numai de noi ce devine"(38).

NOTE ŞI REFERINŢE

1. Bîrliba, Maria Cornelia, (1987), *Paradigmele comunicării*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Encilopedică, p.76.

2. Kramsch, C. "Interactions langagiéres en travail de groupe" în rev. *Le français dans le monde* nr. 183/1984, p.21.

3. Perspectiva telegrafică, dominând teoretic ca model elementar interpretarea comunicării în anii '50, este înlocuită sau completată de noi unghiuri interpretative. Dacă modelul telegrafic punea excesiv accentul pe informaţie, ca primă dimensiune a

comunicării, modelele contemporane valorizează alte aspecte: comunicarea ca interrelaţie (modelul interactiv), comunicarea ca schimb (modelul tranzacţional) comunicarea ca acţiune (modelul pragmatic).

4. Depăşind capacitatea lingvistică (stăpânirea corectă a limbii) competenţa comunicativă apare ca un dispozitiv complex de aptitudini în care cunoştinţele lingvistice şi socio-culturale sunt indispensabile. Ea include, pe lângă stăpânirea materialului verbal şi pe cel para- si nonverbal, deopotrivă cu stăpânirea regulilor de plasament contextual a regulilor interacţiunii mutuale, a principiilor de politeţe, tact şi ritualizare comunicaţională. (O amplă analiză realizează Catherine Kerbrat Orecchioni, *Les interactions verbales* 1990, Paris, A. Colin, vol. I, pp. 29-31).

5. Bîrliba, Maria Cornelia, "Implicaţii metodico-practice ale teoriei informaţiei asupra procesului de învăţământ", în *Revista de pedagogie* nr. 1/1983.

6. Grandcolas, B. "La comunication dans la classe de langue étranjère", în rev. *Le français dans le monde* nr. 153/1980.

7. Radu, I., "Procesul de instruire ca modalitate de comunicare", în vol. A. Dancsuly, s.a., *Pedagogie* (1979) Bucureşti, E.D.P.; A. Szokolsky, "Dezvoltarea aptitudinilor de comunicare la viitorii pedagogi" (în limba maghiară) în rev. *Magyar pedagogia*, nr.1/1982.

8. Zlate, M., *Psihologia socială a grupurilor şcolare* (1977), Bucureşti, Editura Politică; A.Neculau, "Clasa de elevi ca formaţiune psihosociologică", în *Psihologia educaţiei şi dezvoltării* (1983), Bucureşti, Editura Academiei.

9. Coteanu, I., "Actul comunicării şi efectele lui în procesul instructiv-educativ", în *Revista de pedagogie* nr.3/1985.

10. Kneller, G.F., *Logica şi limbajul educaţiei* (1973), Bucureşti, E.D.P.

11. Este comunicarea care se stabileşte între elevi, în timpul activităţii didactice, concomitent cu cea adresată profesorului.

12. Mouchon, J., Filloul, F., *Pour enseigner l'oral* (1980), Paris CEDIC.

13. Leroy, G., (1974), *Dialogul în educaţie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică.

14. Debyser, F., "Exprimer son désaccord", în rev. *Le français dans le monde* nr. 153/1980.

15. Grant, B., Hennings, D., (1977), *Mişcările, gestica şi mimica profesorului*, Bucureşti, Editura Didactică şi pedagogică.

16. Foerster, C., "Le rire: aspect nonverbal dans l'interaction", în rev. *Le français dans le monde* nr.183/1984

17. Sălăvăstru, C., *Limbajul educaţional în perspectiva modelelor argumentării* (1993), teză de doctorat, Universitatea "Al. I.Cuza", Iaşi.

18. Cucoş C., "Discursul didactic în perspectivă semiotică", în *Revista de pedagogie* nr. 7-8/1991.

19. Văideanu, G., (1986), *Pedagogie - ghid pentru profesori*, Iaşi, Universitatea "Al.I. Cuza", vol.2, ed. a II-a.

20. Păun, E., (1982), *Sociopedagogie şcolară*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, p.156.

21. Postic, M., *La relation éducative*, (1990), Paris, P.U.F., ed. a IV-a, p. 127.

22. Idem, p.125.

23. Zajonc, R., (1972), *Psyhologie sociale experimentale*, Paris, Dunod.

24. Włodarski, Z., (1980), *Legităţile psihologice ale învăţării şi predării*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, pp.219-225.

25. Vezin, Liliane, *Communication des connaissances et activité de l'élève*, (1986), Saint-Denis, P.U.V., pp.5-6, 183.

26. În comunicarea de tip faţă-în-faţă, sunt identificate următoarele categorii de coduri: I. **Semne voco-acustice**: a) **verbale** (fonologice, lexicale, morfo-sintactice) şi b) **paraverbale** (prozodice, vocale); II. **Semne corporal-vizuale** (nonverbalul): a) statice

(înfăţişarea parteneriilor ca ansamblu de caracteristici - a_1* **naturale** - tipul morfologic, fizionomia, etc.; a_2* **dobândite** - riduri, caracteristici, brozaj, etc.; a_3* **supraadăugate** îmbrăcăminte, machiaj, podoabe, etc.; b) cinetica lentă (atitudini posturale) şi c) cinetica rapidă (privirea, gestica, mimica, stilul deplasărilor, etc.); III. **Semne olfactive, tactile şi termice** (Deloc neglijabile şi evident prezente în comunicare, de regulă, ele sunt cenzurate şi prohibite dat fiind rolul lor în înteracţiunile extrem de intime; relaţiile sexuale, relaţiile părinţi-copii mici, etc.) - J.Cosnier, A. Brossard, "Communication nonverbale, Co-Texte ou Contexte? " în *La communication nonverbale* (1984) Delachaux and Nistlé, Neuchâtel, Paris, pp.5-7.

27. Supralicitarea comunicării verbale a impus o matrice simplistă de citire a actului comunicativ, caracterizată de câteva teze care au făcut epocă: emiterea determină recepţia; mesajul circulă de la un emiţător activ la un receptor pasiv; desfăşurarea comunicării este lineară, evenimentele trecute le condiţionează pe cele viitoare, fără reciprocitate; dacă în codare şi decodare se foloseşte aceeaşi cheie, se reconstituie cu uşurinţă conţinutul iniţial (Apud., C. Kerbrat - Orecchioni, **op. cit.**, p.25.).

28. Câteva exemple ilustrează ideea formulată: în cazul obstrucţionării canalului vizual dintre parteneri (situaţia convorbirii telefonice) scade gestica comunicativă şi creşte cea extracomunicativă; reproducerea unor texte învăţate pe de rost este însoţită de o activitate gestuală mai scăzută; împiedicarea unor exprimări gestuale (imobilizarea mâinilor) face să crească numărul şi intensitatea mişcărilor capului; căderea sau ridicarea vocii la sfârşitul propoziţiei sunt acompaniate de ridicarea pleoapelor, a capului sau a mâinilor; atunci când se formulează verbal o obiecţie, ea este însoţită de o înclinare a capului; somaţia îşi pierde din eficienţă dacă privirea evită pe cel somat, etc.

29. În comunicarea mixtă, unitatea comunicativă este o praxiogramă complexă în care verbalul şi nonverbalul constitue o structură ritualizată (spre exemplu, consultaţia medicală, servirea mesei la restaurant, slujbele religioase de naştere, cununie, înmormântare). Secvenţe întregi ale comunicării sunt alternări ale verbalului cu nonverbalul, altele sunt combinate. Este mai ales ceea ce se întâmplă elevului/elevilor în clasă, fie în comunicarea verticală, fie în comunicarea orizontală.

30. O dovadă extrem de interesantă a ideii o constituie comportamentul subiecţilor bilingvi, mai ales dacă cele două limbi vorbite aparţin unor arii culturale şi lingvistice neînrudite. Astfel s-a constatat că indienii bilingvi îşi schimbă gestualitatea când trec de la o limbă la alta (C. Kerbrat Orecchioni, **op. cit.**, p.153).

31. Nu trebuie confundate cu ticurile, mişcări parazite care apar îndiferent de fondul afectiv al situaţiei de comunicare.

32. De regulă desemnaţi, după rolurile dominante în comunicare, ca emiţător şi receptor. Perspectiva ineracţionistă subliniază ideea de dominantă şi nu de exclusivitate a acestor roluri, faptul că ele se pot schimba în timpul comunicării, şi ca atare utilizează, pentru a le denumi sintagma: emiţător-receptor.

33. Hybels, S., Weryer, R.L., (1986) *Communicating Effectively*, New York, Random House.

34. Conceptul desemnează procesul de transformare a informaţiei ştiinţifice în informaţie didactică, fiind teoretizat de I.Neacşu, *Instruire şi învăţare* 1990, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, p.200.

35. Iacob, Luminţa Mihaela "Retroacţiuni în comunicarea didactică", În *Analele ştiinţifice ale Universităţii* "Al.I. Cuza" Tom I, nr.1/1992, Iaşi, Editura Universităţii, pp.62-69.

36. Popescu-Neveanu, P., *Dicţionar de psihologie* (1978), Bucureşti, Albatros, p.266, vezi şi (1, pp.57-59).

37. O amplă prezentare o face R. Mucchielli, *Metode active în pedagogia adulţilor* (1982), Bucureşti, E.D.P., pp.24-31.

30. Şoitu, L., "Condiţionarea psihologică a mesajului audio-vizual", în *Psihologia în România* (1984), Bucureşti, ASSP-AP, p.116.

PSIHOSOCIOLOGIA GRUPURILOR ŞCOLARE

Adrian Neculau

Învăţarea şcolară, după cum deja s-a demonstrat în capitolul despre "relaţiile pedagogice", nu se reduce la o simplă interacţiune cognitivă între un transmiţător şi un receptor, ci cuprinde un întreg "câmp social", incluzând aici toate tipurile de interacţiuni dintre actorii implicaţi (profesori, elevi, maiştri, personal administrativ), normele şi regulamentele instituţionale, tradiţii şi obiceiuri etc. Orice şcoală are o viaţă socială specifică, o personalitate proprie, un sistem de valori şi standarde funcţionale. Şcoala, deci, poate fi analizată ca o organizaţie socială de sine stătătoare, accentul punându-se pe funcţia de socializare, de transmitere a valorilor promovate de societate. Ca organizaţie socială, instituţia şcolii are următoarele caracteristici esenţiale: ✦ o **structură** prescrisă (formală, răspunzând scopurilor cu care societatea a investit-o - transmiterea valorilor şi modelelor sociale: clase şcolare, colectiv profesoral, ierarhie de competenţă; ✦ **funcţionarea şi actualizarea** structurii se traduce printr-un complex proces de relaţii între membrii colectivităţii şcolare (elevi, profesori, director). Aceste două carcateristici sunt puse în evidenţă atât de organizaţie ca sistem, cât şi prin funcţionarea şi articularea reciprocă a fiecărui subsistem (clase şcolare). Caracteristic fiecărui subsistem este să prelungească trăsăturile întregului; viaţa psihosocială a fiecărei clase reflectă caracteristicile instituţiei şcolare, ale sistemului de învăţământ, ale societăţii.

Care sunt caracteristicile psihosociologice ale "sistemului şcoală" ?

❑ întreţine multiple relaţii cu mediul social-economic (de ordin economic, politic, cultural etc.), îndeosebi cu elementele "specializate" ale mediului (instituţia familiei, mass-media, instituţii culturale şi social politice); ideea "cetăţii educative", care poate deveni societatea, pusă în circulaţie de Ivan Illich, poate fi valorizată, cu "reparaţiile" de rigoare; societatea poate deveni un mediu educativ alături de instituţia specializată, fără a i se substitui;

❑ dezvoltă două funcţii: una **primară**, constând în livrarea de "servicii" (elevilor) şi "produse" (societăţii); alta, **secundară**, furnizează populaţiei din zonă modele atitudinal-comportamentale, norme morale etc.;

❑ este, cu precădere, un sistem deschis, precum în schema alăturată.

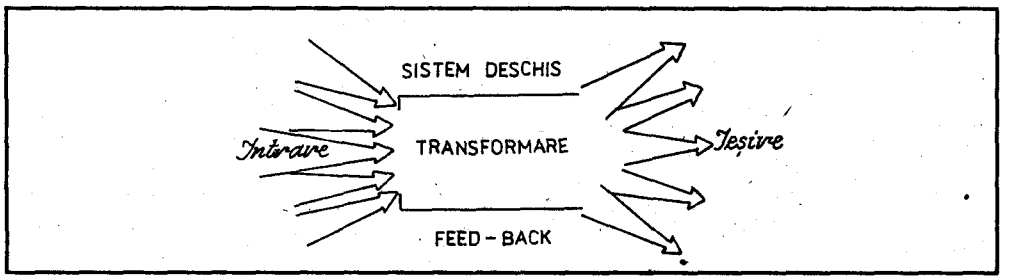


Figura 1

Dacă multe dintre variabilele ce intră în sistem sunt însă controlabile, mai puţin previzibile sunt altele, între care indivizii ce parcurg procesul de transformare şi contribuie la realizarea acestui proces. Ei nu-şi părăsesc, la intrare, echipamentul lor cultural (modele, valori, norme, prejudecăţi, stereotipii, roluri) care marchează nivelul satisfacţiilor şi insatisfacţiilor prilejuite de procesul de transformare şi ies din sistem purtând, desigur schimbate, ceva din "încărcătura" iniţială;

❑ uneori scopurile iniţiale (instrucţia şi educaţia) sunt uitate în favoarea unei acţiuni de **menţinere** a sistemului. Aceste acţiuni se pot traduce prin instituirea unui sistem complicat de norme, coduri, regulamente interioare etc., care transformă pe membrii organizaţionali în nişte executanţi ai cerinţelor interne. Preocuparea pentru reproducerea sistemului (uneori fără a fi formulată explicit) poate avea, ca efect, în cazul şcolii, nişte "produse standardizate" pe care psihologia le-a descris sub genericul de "personalitate birocratică": supunerea fără rezerve la norme, angajare afectivă limitată, lipsă de interes pentru inovaţie şi progres, dependenţă faţă de nivelele ierarhice (profesor);

❑ poziţia individului în organizaţie se caracterizează printr-o dublă tendinţă: pe de o parte, el îşi doreşte satisfacerea aspiraţiilor personale (obţinerea succesului psihosociologic, a stimei publice); pe de altă parte, el trebuie să răspundă solicitărilor organizaţionale, să se integreze în piramida ierarhică, cu tot cortegiul de dependenţă ce-l implică. Posibilitatea de a îmbina cele două cerinţe constă în orientarea sa spre obiectivele esenţiale ale organizaţiei, de aici decurgând dobândirea prestigiului şi succesului public. Elevul care se integrează în sistemul de cerinţe al şcolii (fără a deveni tributar normelor şi codurilor excesive) are şansă să fie recunoscut în colectivitatea şcolară sub un dublu aspect: **adaptat** la cerinţe şi **participant** la dezvoltarea organizaţiei;

❑ ca organizaţie socială, şcoala este, în acelaşi timp, un sistem **formal** şi un mediu de relaţii interpersonale **informale.** Este formală prin faptul că prescrie reguli şi norme, sancţionează conduitele individuale prin raportare la regulament, prin proceduri de control. Dar dezvoltă, în chiar acest cadru formal, relaţii de preţuire, simpatie, antipatie, alegere şi respingere între elevi sau elevi şi profesori. Substructurile psihosociologice informale răspund nevoilor reale ale indivizilor şi sunt tributare structurii formale.

Dacă adaptarea la cerinţele formale poate fi numită adaptare **primară,**

înscrierea comportamentelor într-un sistem de cerinţe neoficiale, mutuale, poate fi considerată adaptare **secundară**. Jocul de rol, impunerea ca personaj în faţa celorlalţi, presupune acest tip de adaptare;

❑ relaţiile informale se sprijină pe schimbul de servicii, pe afinităţi reciproce, preocupări comune într-un anumit domeniu (un hobby, de exemplu), un ţel comun, derivat din ţelurile organizaţionale (dobândirea unui prestigiu de "specialist"-matematician, poet al clasei etc.);

❑ relaţiile informale se pot, la rândul lor, formaliza, în sensul promovării unei ierarhii mutuale, unor coduri stricte, unui sistem de norme de conduită interioară. În şcoli, în internate, întâlnim uneori asemenea sisteme ierarhice în care "membrii inferiori" (de regulă, din clasele mici) sunt datori să facă diverse servicii celor de "rang înalt" (clasele mari);

❑ mecanismele senzoriale şi cognitive, de adaptare a individului la cerinţele organizaţionale, adesea limitate în fapt, datorită sistemului motivaţional şi unei "reprezentări personale" a realităţii, pot deveni mecanisme de apărare sau relansare a eului. **Inconştientul** şi **imaginarul** pot deveni, astfel, mediatori între personalitatea individului şi organizaţie; o anumită imagine despre sine şi despre locul său în sistemul psihosocial al clasei (imagine relaţională) îl poate ajuta pe elev să-şi organizeze viaţa personală, să-şi formeze mecanisme de adaptare, strategii de relansare în sistemul ierarhic individual;

❑ relaţiile dintre diferite compartimente (surse de autoritate şi influenţă) ale organizaţiei şi fiecare dintre membrii săi nu se pot desfăşura fără un eficient sistem de **comunicare** între indivizi, între funcţii, între status-uri şi roluri. Comunicarea poate servi pentru a "menţine distanţa" şi a asigura securitatea psihosociologică, dar şi pentru a stabili relaţii socio-afective, bazate pe încredere şi respect personal. Poate deveni un "instrument" (în mâna unor profesori), dar poate fi şi un mijloc de cunoaştere şi schimb cognitiv şi emoţional (între elevi, între elevi şi profesori).

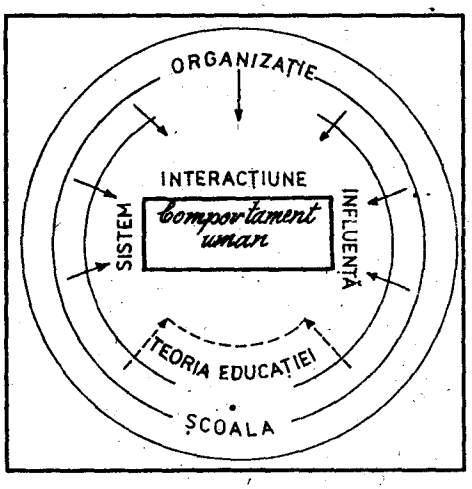


Figura 2

Uneori, canalele informale de comunicaţie pot deveni surse de informare pentru profesori, motiv de blocare a acestora de către elevi. Canalele informale la nivelul elevilor pot constitui adesea mijloace de obţinere a sentimentului de solidaritate şi de constituire de norme şi coduri. A nu înţelege importanţa comunicării deschise, directe, autentice - din partea profesorilor - înseamnă a bloca o importantă sursă de intervenţie psihopedagogică.

Caracteristicele enumerate mai sus nu se alătură, nu alcătuiesc un mozaic, ci, dimpotrivă, un sistem coerent de inteinrfluenţe şi interacţiune, de natură social-psihologică, adesea dificil de descifrat şi descris.

Organizaţia pentru instruire şi educaţie - şcoala - poate fi reprezentată

printr-o figură sugestivă (fig.2) în care factorii educativi, ce contribuie la modelarea comportamentului uman, sunt ordonaţi într-un "sistem de interacţiune-influenţă"ce acţionează convergent. Acest sistem constă în acele modele de comportament educaţional care pot interacţiona eficient cu organizaţia ca întreg şi - în acelaşi timp - cu membrii organizaţionali (elevii) în scopul atingerii ţelurilor proprii şi pentru a influenţa mediul social înconjurător. Există o strânsă legătură între valorile umane vehiculate de societate, organizarea sistemului de transmitere (instituţională) a acestor valori şi educaţie în general. Comportamentul uman al fiecărui membru organizaţional, al fiecărui elev, este o "rezultantă" a diverse influenţe (formale şi informale), cu care individul a intrat într-un complex sistem de interacţiune, acceptându-le, adaptându-le pentru uzul său şi funcţie de personalitatea sa, încorporându-le sau respingându-le. Naivă pare, de aceea, imaginea unor educatori după care formarea elevilor s-ar constitui dintr-o acţiune concentrată a factorilor educativi. Fără interacţiune, fără co-participare, fără comunicare pe principiul feed-back-ului acţiunea educativă nu şi-ar putea atinge ţelul propus.

Grupul şcolar - mediu şi mijloc de interînvăţare

Un **grup uman** reprezintă un sistem social organizat, copmpus dintr-un număr limitat de persoane (3 până la 20-25), animate de un scop comun şi de un sentiment de interdependenţă, posedând un ansamblu de roluri legate între ele, promovând norme specifice şi relaţii afective de simpatie şi/sau antipatie. Grupul-clasă are caracteristicile sale specifice, precum şi un sistem propriu de interacţiune, determinat de poziţiile actorilor sociali angajaţi (elevi, profesori). Clasa de elevi, unitate didactică cu o anumită omogenitate de experienţă socială, informare, vârstă, acumulează nu numai informaţii din afară, de la profesori, ci şi din interior, de la fiecare dintre membrii componenţi. De la interacţiune la interinfluenţă, înregistrăm un set considerabil de posibilităţi de interînvăţare, interformare, de achiziţie prin racordare la valorile comune. Rezultatele activităţii didactice ar trebui să fie echivalente, realitatea arată însă o variaţie graduală semnificativă de la clasă la clasă: determinarea nivelului de achiziţie pe care îl reprezintă o clasă scoate în evidenţă eficienţa procesului de învăţământ în condiţii concrete, aşa precum analiza succesului la învăţătură al unui elev poate indica valoarea pregătirii acestuia, dar şi ce a putut realiza în condiţiile existente. Grupul-clasă conţine deci multiple posibilităţi de angajare psihosocială, proces cu certe valenţe educative.

Utilizarea grupului ca mediu şi mijloc de formare psihosocială are ca scop declanşarea potenţelor personalităţii, a resorturilor creative ale individului, a interesului pentru participarea socială. Antrenarea profesională a elevului are ca scop să-l facă apt să se adapteze, rapid şi eficient, formei colective de muncă. A învăţa, care este cel mai adecvat comportament psihosocial, presupune, totodată, a investi încredere şi respect în cei cu care înveţi împreună, înseamnă dobândirea capacităţii de interacţiune eficientă (capacitate de colaborare), înseamnă un câştig atât pentru elev, cât şi pentru instituţia educativă. Activităţile comune permit modelarea caracterelor, însuşirea experienţei generaţiilor anterioare.

Grupul-clasă posedă o serie de caracteristici sociopsihologice specifice de

care sunt lipsite alte grupuri: existenţa ajutorului reciproc şi a unei critici binevoitoare, tendinţa spre trăirea în comun a fenomenelor şi evenimentelor, perseverenţa în atingerea scopurilor propuse etc. Fenomenele de ordin socio-psihologic ce caracterizează relaţiile şi interacţiunile membrilor colectivului sunt: coeziunea acestuia, climatul său psihologic, percepţia colectivului de către membrii săi, situaţia individului în cadrul clasei, perspectivele individului în raport cu ale celorlalţi, autodeterminarea comună (contrar conformismului). Psihologii americani K. Lewin şi R. Lippitt au utilizat şi ei valenţele grupului în scopul obţinerii unei conformări la normele colective. Grupul, deci, poate deveni un adevărat "laborator" în care elevii experimentează, sub "controlul colectiv", diferite comportamente sociale. Modul în care grupul-clasă, de exemplu, acţionează asupra fiecăruia dintre membrii săi poate constitui un adevărat model de învăţare psihosocială în şi prin colectiv. Grupul preia, transmite şi consolidează unele norme şi modele elaborate de colectivitatea şcolară; filtrează, prelucrează, adaptează pentru scopurile şi nevoile proprii aceste norme sociale; elaborează norme proprii, modele comportamentale adecvate cerinţelor situaţiei şi nevoilor membrilor. Această învăţare psihosocială se realizează, însă, doar la nivel socio-perceptiv, având ca mecanism conduita de imitaţie şi reproducere, şi se caracterizează printr-o distribuţie neuniformă a modelelor de conduită în grup, coeziune relativ redusă, distanţă între conduita grupului şi normele şi idealurile educaţionale. De aceea, este necesar controlul şi dirijarea învăţării psihosociale, ghidarea acesteia după modelele furnizate de educatori cu intenţie şi anticipaţie.

Clasa de elevi este un grup de muncă specific, compus dintr-un număr de membri egali între ei (elevi) şi dintr-un animator (profesorul) ale căror raporturi sunt reglementate, oficial, de tipul sarcinii şi normele de funcţionare. Interacţiunile membrilor, în clasa de elevi, raportate la cadrul organizaţional şi sarcina comună, dau naştere unor modele acţionale care au specific propriu, fac să apară tradiţii, coduri, valori, norme şi - mai ales - pot influenţa activitatea de instruire, performanţele elevilor. **Normele** şcolare sancţionează comportamentele elevilor prin metoda consensului, exercitând o anumită presiune asupra fiecărui elev. R.Likert (1960) a elaborat o teorie care susţine că munca stimulată de interesul personal şi de interesul grupului este mai productivă decât cea impulsionată de forţa coercitivă a autorităţii. Normele de conduită pe care le adoptă şi le impune grupul-clasă reprezintă generalizarea evoluţiei fiecărei clase, dobândirea unei experienţe sociale proprii, condensată în adoptarea unor modele de rezolvare a situaţiilor determinate de activitatea şcolară. Orice atitudine sau conduită este evaluată în raport cu modelele promovate de grup şi capătă (sau nu) aprobarea colectivă. Bany şi Johnson au identificat următoarele caracteristici ale sistemului normativ specific grupului şcolar: tendinţa de conformare (inclusiv presiunea exercitată asupra membrilor pentru a se conforma); gradul de aprobare sau dezaprobare a unei conduite, variind în limitele unei zone de toleranţă; intensificarea reacţiei clasei, faţă de comportamentele membrilor, semnificând importanţa ce se acordă fiecărei norme. Normele şi modelele acţionale ale grupului se consolidează şi se transmit printr-o continuă "impregnare" a fiecărui membru, dar şi printr-o continuă respingere a conduitelor ce se îndepărtează de modelele acceptate şi aşteptate de grup. Acceptarea sistemului normativ al grupului şi avansarea unor comportamente corespunzătoare, de către fiecare membru, duce, de regulă, la închegarea unui

climat psihosocial adecvat: încredere şi respect reciproc, confort psihic, spirit colectiv.

Efectul încorporării normelor grupului-clasă şi al orientării spre valorile colective se traduce prin **moralul** grupului. Un moral ridicat presupune o coeziune puternică, solidaritate, rezistenţă la presiunile externe, capacitate de adaptare la nou. Dar cel mai relevant indicator al moralului este orientarea grupului de elevi spre cooperare. Între structura grupului şi orientarea sa spre sarcină intervine veriga cooperării. S-a demonstrat că elevii învaţă mai bine dacă sunt angajaţi în relaţii de cooperare decât dacă sunt angajaţi în relaţii competitive. Un învăţământ orientat spre dezvoltarea cooperării între elevi şi între elevi şi profesori răspunde nu numai necesităţilor de dezvoltare specific umană, dar şi idealurilor societăţii noastre. Cu toate acestea, spiritul de cooperare este mai puţin cultivat în comparaţie cu cel de competiţie şi chiar cu agresivitatea. Cercetările lui M.Deutch au demonstrat diferenţe caracteristice între procesele de cooperare şi cele competitive, în procesul de învăţământ. Dacă procesul de cooperare se caracterizează prin comunicare deschisă şi onestă între elevi sau elevi şi profesori, stimulează convergenţa sau conformitatea la anumite concepţii şi valori, dezvoltă spiritul de încredere, face ca forţa comună să devină un obiectiv al colectivului, procesul competitiv se caracterizează prin lipsa comunicării, stimulează reliefarea opoziţiei, duce la o atitudine şi comportament de ostilitate, diminuează spiritul de "Noi", facilitează comportamentele autoritare ale profesorului. Necesitatea dezvoltării spiritului colectiv, hotărâtor în formarea copilului sau adolescentului ca viitor cetăţean, pledează pentru orientarea spre cooperare ca valoare superioară în munca de educaţie. Antrenarea elevului în activităţi care să presupună interacţiunea, deci experimentarea unor diferite modele de cooperare, va avea efecte benefice asupra întregii sale personalităţi, inclusiv a proceselor cognitive. Studiile asupra creativităţii de grup au demonstrat, fără echivoc, superioritatea colaborării în comparaţie cu activităţile individuale.

Colaborarea în acţiunile comune, atractivitatea pentru grup, sentimentele apartenenţei sunt indicatori ai solidarităţii de grup, ai manifestării grupului ca un tot unitar.

Superioritatea cooperării, în raport cu competiţia, a fost demonstrată de tehnicile de **învăţare didactică pe grupuri.** Pregătirea în grupuri mici a unor sarcini didactice sau dezbaterile seminariale au evidenţiat faptul că prin cooperare se dezvoltă spiritul activ, asumarea responsabilităţii în vederea atingerii scopului comun, emulaţia.

Metoda aceasta este strâns corelată cu folosirea metodelor active în învăţământ, întemeindu-se pe necesitatea de a-i învăţa pe elevi să reflecteze independent, să depună efort pentru a elabora ei înşişi conţinuturi teoretice şi tehnici de cercetare.

Ea favorizează activitatea liberă, spontană a elevilor, promovează iniţiativa, condiţie a pregătirii elevilor pentru autoinstruire. Permite adaptarea procesului de instrucţie şi educaţie la particularităţile elevilor. Principalele probleme ce se impun, în cadrul strategiei activităţii pe grupe, se referă la: ✘ constituirea grupelor, componenţa şi organizarea lor (se pare că grupurile de 6-7 până la 10-12 elevi sunt cele mai productive); ✘ obiectivele şi conţinutul activităţii (efectuarea unor lucrări aplicative - rezolvări de exerciţii şi probleme, întocmirea unor referate, cu grad de

dificultate diferit în funcţie de posibilităţile unor grupuri); ✘ caracteristicile relaţiei educator-elev, rolul pedagogului în conducerea activităţii (el acordă sprijin elevilor, pentru ca ei înşişi să elaboreze cunoştinţele ce trebuie însuşite, el stabileşte sau doar sugerează conţinutul activităţii, nu conduce personal). Profesorul trebuie să-şi întemeieze în măsură însemnată activitatea pe respectarea viziunii şi sentimentelor fiecărui elev, el trebuie să stimuleze mai mult decât să critice, să sugereze mai mult decât să corijeze, să propună şi nu să impună; să se adapteze capacităţilor elevilor, posibilităţilor lor, în loc să pretindă tuturor, în mod uniform, aceleaşi cerinţe.

După cum se poate observa, învăţarea pe grupe presupune realizarea unui învăţământ întemeiat pe participarea efectivă a elevilor la propria lor formare şi adaptarea acestuia la posibilităţile şi particularităţile diferenţiate ale elevilor. Dintr-o perspectivă psihosociologică, avantajul principal al acestei metode constă în însuşirea, de către fiecare elev, a unui model de muncă comun, în "acomodarea interpersonală" a partenerilor, în achiziţiile reciproce.

Şi alte tipuri de grupuri pot avea un rol important în procesul de socializare a elevilor şi pot să constituie un mediu şi mijloc de valorizare personală. Astfel, **cercurile de elevi,** adevărate laboratoare de învăţare a dorinţei de performanţă şi valorizare, vin în întâmpinarea nevoii de afirmare şi recunoaştere, de realizare socială. Din individ "educat", supus unui program de formare după un anumit model social, elevul devine iniţiator, organizator. El are posibilitatea să opteze, să propună, să-şi confrunte ideile cu ale altora, să-şi verifice "importanţa" socială (nivelul status-ului). Activităţile în cercuri se bazează exclusiv pe stimularea participării şi exclud complet coerciţia. Cercurile favorizează, prin caracterul lor nonformal, deschis şi învăţarea comportamentului social, a regulilor de conduită în timpul muncii comune. Alcătuit pe principiile unei mici colectivităţi sociale, antrenând elevii în respectarea unor norme comune, a unor reguli de convieţuire, **internatul** constituie, de asemenea, un mediu social prielnic învăţării tehnicii comportării interpersonale. Un elev care a locuit în internat în perioada studiilor liceale şi-a petrecut aici cea mai mare parte a adolescenţei. Dezvoltarea pe plan fizic, psihosocial, intelectual şi moral poate fi facilitată sau frânată de viaţa socială a internatului. Acomodarea adolescentului cu cerinţele vieţii în internat se poate solda cu adevărate "crize de adaptare", adică dezechilibru între solicitare şi posibilităţile de adaptare ale individului determinat biologic şi psihosocial. Acest proces se poate solda uneori cu "ruperi", distorsiuni comportamentale, reacţii paradoxale rezultând uneori din simplul fapt că satisfacerea unor dorinţe individuale depind de voinţa colectivă. Acordarea încrederii, investirea elevilor cu dreptul de a stabili şi hotărî singuri în problemele majore ale vieţii lor comune, antrenarea în luarea hotărârilor ce-i privesc, judecarea şi aprecierea unor fapte, elaborarea unor proiecte de comportament sunt măsurile pedagogice ce pot facilita dezvoltarea lor psihosocială.

Un rol deosebit îndeplineşte grupul în **casele de copii.** Climatul socio-afectiv de securitate şi armonie contribuie, într-o măsură esenţială, la dezvoltarea psihică şi socială a elevilor din instituţiile de acest tip. Trăind permanent în colectivitate, confruntându-se cu probleme aparte (datorate particularităţilor personalităţii membrilor grupului), elevul din casa de copii percepe şi "trăieşte" altfel viaţa de grup. Deosebirile între grupurile de copii din instituţia educativă şi cele din internate sau şcoli de masă constau în faptul că: ◘ funcţiile de socializare

ale grupului se amplifică şi se nuanţează; ◘ relaţiile personale, spontane, emoţionale sunt mai accentuate, îmbrăcând haina solidarităţii; ◘ caracteristicile grupului psihosocial, de natură formală sau informală, sunt şi ele diferite: minorii din casele de copii alcătuiesc formaţii psihosociale spontane, oarecum separate - faţiş sau tacit - de restul elevilor; ◘ între grupurile informale apar accente de concurenţă şi inamiciţie. Aceste grupuri spontane au deseori influenţă, scindează clasa; ◘ apar unii "lideri" cu efecte negative asupra celorlaţi, a căror ascendenţă se bazează pe protecţie" şi "ascultare".

Toate acestea solicită o relaţie mai strînsă şi o sincronizare pronunţată a măsurilor educative luate de şcoală şi instituţie la toate nivelurilor; o pregătire a copiilor din familie pentru înţelegerea mai adecvată a colegilor din casele de copii şi o muncă de instruire şi lămurire a părinţilor acestora; eliminarea prejudecăţilor şi stereotipiilor educatorilor; o mai realistă şi nuanţată înţelegere a comportamentului, a dorinţelor şi trăirilor afective ale copiilor instituţionalizaţi.

Aspecte ale funcţionării grupurilor şcolare

Aderarea la grup, participarea la viaţa grupului reprezintă, pentru fiecare dintre membrii săi, prilej de satisfacere a unor nevoi psihosociale. Orice tip de grup, deci şi grupul şcolar, îndeplineşte pentru membrii săi câteva **funcţii** specifice:

- **funcţia de integrare socială** răspunde nevoilor fundamentale ale individului uman: aparţinere, recunoaştere, afirmare, status. Individul izolat, în afara grupului, este mai fragil decât individul integrat într-o structură psihosocială;
- **funcţia de reglementare a relaţiilor din interiorul grupului-clasă** exprimă tendinţa membrilor de a se referi la unitatea, coeziunea, viaţa psihosocială a grupului şi de a le considera valori pozitive. Grupul, prin aprobare sau dezaprobare mutuală, sancţionează acţiunile membrilor săi, rezultatele muncii, atitudinile şi comportamentele acestora;
- **funcţia de reglementare a relaţiilor intra-individuale:** fiecare dintre elevi se poate regăsi în oglinda socială a grupului, îşi poate confrunta imaginea sa de sine, adesea devalorizată, uneori hipertrofiată, cu imaginea grupului despre sine. Rezultatul acestor confruntări ar trebui să se soldeze cu o regândire şi redimensionare a comportamentului faţă de ceilalţi colegi, de o comportare mai realistă, mai adecvată;
- **funcţia de securitate:** grupul este o matrice, un "înveliş psihologic" pentru membrii săi. Grupul-clasă asigură un anumit confort psihic fiecăruia dintre elevi, un mediu prielnic de manifestare, de a fi el însuşi, de a se valoriza ca personalitate.

Toate aceste funcţii psihologice ale grupului nu pot fi actualizate decât prin acţiunile şi eforturile membrilor. Astfel, ele rămân virtuale posibilităţi de manifestare. Prin activităţile de grup, prin eforturile membrilor pentru a atinge scopul comun, se pune în miscare întreaga potenţialitate a grupului, se evidenţiază câteva procese tipice pe care le îndeplineşte orice grup:

➢ **procesul de realizare a sarcinii** este determinat de cadru organizatoric-funcţional al activităţii şcolare: o organizare specifică (o clasă de elevi în jurul unui lider adult), o anumită succesiune a secvenţelor, un ritm specific de lucru. Sarcina e comună pentru toţi membrii, dar variaţia ritmurilor individuale de lucru şi a

posibilităţilor personale determină performanţe deosebite. randamentul şcolar poate constitui o sursă de satisfacţii şi angajare psihosocială sau de distorsiune şi dezangajare. Profesorul Vasile Pavelcu, într-un cunoscut articol, descrie învăţarea şcolară ca pe un proces afectiv, de ataşament şi priză emoţională. "Învăţarea afectivă" exprimă deci dezideratul liantului dintre activitate şi ataşament afectiv în munca şcolară.

➤ **procesul de comunicaţii:** clasa de elevi este un mediu de comunicare (între elevi, între profesori şi elevi) prilejuit de sarcina comună şi de relaţiile inter-individuale ale membrilor. O comunicare deschisă, fără restricţii, fără formalisme şi ritualuri inutile măreşte încrederea membrilor în virtuţile grupului şi, implicit, productivitatea. Blocarea comunicării prin relaţii reci, birocratice face să scadă randamentul membrilor. Funcţionând normal, pe principiul feed-back-ului, procesul de comunicare facilitează realizarea sarcinii, asigură coeziunea grupului, valorizează pe fiecare membru, acţionează ca factor de omogenizare. Dacă, prin comportamentul său, profesorul se face "acceptat" de elevi, atunci se deschid, fără rezerve, canalele de comunicaţie între profesor şi elevi, se crează condiţii pentru ca grupul şcolar să devină receptiv, permisiv, deschis cooperării.

➤ **procesul afectiv-apreciativ** presupune corelarea criteriului preferenţal, socio-emoţional, cu criteriul axiologic. Aceasta înseamnă că "preferinţa interpersonală" nu este spontană, strict emoţională, ci o valorizare prin prisma unui sistem atitudinal, al unor cumulăti calitative, al unor achiziţii de modele acţionale. Achim Mihu a dezvoltat o teorie după care orice proces afectiv-axiologic presupune o experienţă socială acumulată de individ, este deci determinat istoriceşte şi socialmente. Dobândirea experienţei sociale este legată, fără îndoială, de procesul de maturizare al copilului şi adolescentului; dar nu trebuie minimalizat suportul afectiv al acestui proces. În preadolescenţă şi adolascenţă, întreaga conduită se desfăşoară pe un fond afectiv; relaţia afectivă constituie un stimulent, un suport motivaţional.

➤ **procesul de influenţă** în clasa de elevi semnifică distribuirea autorităţii şi receptarea acesteia. Viaţa clasei se desfăşoară, cum am mai arătat, după un set de reguli, norme, coduri. Aceste reglementări, uneori mutuale, sunt vegheate de unele persoane către care se îndreaptă informaţiile, aşteptările, afectivitatea grupului. Aceşti deţinători ai cheilor canalelor de comunicaţie au rol de "portari" în viaţa psihosociologică a grupului. Ca lider formal, profesorul deschide sau închide canalele de comunicaţie în ambele sensuri, reglementează direcţia şi nivelul informaţiilor, tipul acesteia (cunoştinţe, atitudini, modele acţionale). Rolul de "filtru" între liderul formal şi grup îl pot deţine unii lideri informali, elevi către care se îndreaptă aspiraţiile şi aşteptările grupului. Pentru a deţine această poziţie, elevul-lider trebuie să probeze nu numai calităţile personale, dar şi o anumită identificare cu grupul, o dăruire fără rezerve pentru scopurile comune. El poate regla, uneori, schimbul de informaţii între grup şi profesor, poate facilita închiderea sau deschiderea canalelor, influenţa climatul grupului. Influenţa ne apare atunci ca un proces de reglare sau facilitare a vieţii şi muncii comune. Influenţa poate fi redistribuită de grup, în funcţie de nevoile şi sarcinile de rezolvat.

Procesele de grup nu trebuie înţelese ca secvenţe separate ale vieţii grupului, ci în interacţiune. Procesele facilitează îndeplinirea funcţiilor grupului, exprimă desfăşurarea vieţii de grup.

Studiul grupurilor şcolare

Metodele de cunoaştere prin intermediul grupului şcolar oferă o dublă perspectivă: asupra elevului, dar şi a grupului totodată. Este desigur important să conoaştem rol-status-ul elevului în grupul de elevi, pentru că de aici vom deduce multe dintre explicaţiile referitoare la prestaţia şi la comportamentele sale. Dar importantă este şi sintalitatea grupului, modul în care acţionează ca un tot unitar în procesul instructiv-educativ (coeziune, moral, expansivitate afectivă, etc.).

Cunoaşterea grupului şcolar răspunde necesităţii unui program de acţiune care ar trebui să urmeze traiectoria: cunoaştere → intervenţie → evaluare a schimbărilor obţinute. E nevoie, cu alte cuvinte, de un ghid orientativ, de un instrument pentru cunoaşterea colectivului de elevi, oferind profesorului (dirigintelui îndeosebi) datele necesare pentru a putea transforma colectivul de elevi într-un adevărat laborator de antrenament social, într-un mijloc de învăţare a comportamentelor satisfăcătoare. Cunoaşterea sintalităţii trebuie văzută ca o modalitate de formare şi educare a clasei de elevi. Intervenţia psihosocială asupra personalităţii nu poate să excludă însă perspectiva personalităţii. Între personalitate şi sintalitate se pot identifica multe analogii de formare, de dezvoltare. I. Nicola ne oferă o explicaţie a acestor similitudini: dacă, din punct de vedere pedagogic, toate influenţele mediului social şi ale educaţiei se răsfrâng asupra conştiinţei şi conduitei prin intermediul condiţiilor interne, atunci avem formula: S → (P) → R (unde S=stimul; P=personalitate; R=răspuns). Între mesajul educaţional (stimul) şi reacţie (rezultat, conduită) se intercalează personalitatea sau ansamblul condiţiilor interne care mijloceşte relaţia dintre cei doi poli. În cazul colectivului de elevi, influenţele externe acţionează prin intermediul condiţiilor interne, acestea fiind incluse în conceptul de sintalitate. Formula ar fi: M → (S) → R (unde: M=mediul social, influenţele exterioare, educaţionale; S= sintalitatea colectivului sau ansamblul condiţiilor interne ale acestuia şi R= rezultate obţinute). Toate influenţele şi acţiunile asupra colectivului sunt asimilate prin intermediul condiţiilor interne sau ale sintalităţii. Sintalitatea e deci personalitatea colectivului, văzută din perspectivă acţională, şi este hotărâtoare în dobândirea spiritului de "Noi", a conştiinţei comune. Impactul său asupra conştiinţei şi a conduitei fiecărui elev, a dezvoltării personalităţii elevilor, nu mai trebuie demonstrat. Elevul va trebui văzut deci în context social, ca un element al structurii şi nu numai ca personalitate în formare. De aici obiectivul fundamental al acţiunilor întreprinse asupra colectivului: pregătirea elevilor în vederea exercitării optime a calităţilor de subiecţi ai relaţiilor interumane, dezvoltarea personalităţii prin acţiune, în vederea dobândirii capacităţii de autoreglare şi autogestiune.

Tehnicile sociometrice

Tehnicile sociometrice măsoară comportamentul social al membrilor unui grup: cooperarea şi preţuirea reciprocă, agresivitatea şi subordonarea etc. Obiectivele principale ale metodelor sociometrice, după J.L.Moreno, întemeietorul acestui tip de cercetări, nu urmăresc decât determinarea conţinutului şi formelor "realităţii microscopice", cunoaşterea adică a măsurii în care indivizii caută şi atrag preferinţele celorlalţi membri din grup; relaţiile preferenţiale dintre indivizii

unui grup, deci, generatoare a diferite structuri interpersonale. Testul sociometric nu-şi propune să constate decât că, "aici şi acum", indivizii unui grup se găsesc într-o anumită interacţiune afectivă spontană. Deşi a fost criticat pentru empirismul său, testul este frecvent folosit, alături de alte metode de cercetare cum sunt observaţia sistematică, interviul, testul de personalitate. Tehnica sociometrică nu trebuie înţeleasă, însă, ca o metodă de diagnostic, ci mai ales ca o "metodă activă", o explorare şi o intervenţie asupra unor valori sociale, precum omogenitatea, autonomia, flexibilitatea, permeabilitatea, stabilitatea, stratificarea sau coeziunea unui grup.

Metoda sociometrică, aşadar, îl ajută pe profesor să-şi cunoască elevii sub aspectul sociabilităţii, proprie individualităţii fiecăruia; mai mult, facilitează măsurarea intensităţii acestei sociabilităţii, evidenţiind, totodată, motivele. Întrebările la care răspunde testul sociometric sunt de tipul: Ce intensitate are simpatia sau antipatia manifestată de individ pentru ceilalţi membri ai grupului? Cu câţi (şi care indivizi) doreşte să se asocieze în diferite acţiuni? Câţi prieteni are de fapt? Cât de stabil este în sociabilitatea sa? Ce trăsături de personalitate întrunesc indivizii pe care îi apreciază? Cât este de preţuit şi căutat de către ceilalţi şi pentru ce motive? În caz că este izolat, aceasta se petrece din dorinţa sa sau a grupului? Este receptiv la dorinţele grupului, anume la ce aspecte ale acestora? Ce fel de influenţă şi de ce tip manifestă în cadrul grupului? Este un factor de coeziune sau de disociere în grup?

Ce ne poate releva, deci, testul sociometric? În primul rând, ne informează asupra numărului de alegeri pe care le primeşte un elev, deci status-ul său sociometric. În al doilea rând, care sunt prietenii fiecărui elev, dacă are mulţi amici diferiţi, sau câţiva prieteni intimi? Vom obţine apoi strucura grupului, în ansamblul său (inclusiv subgrupurile). Iar aplicarea testului sociometric la intervale diferite ne va releva evoluţia structurii şi a status-urilor sociometrice (M.Northway, L.Weld, 1964).

Cum se înfăţişează testul sociometric? Sub forma unor întrebări care solicită alegerea, respingerea şi percepţia (alegerii sau respingerii) pentru diferite criterii: întocmirea unei lucrări sau referat, petrecerea timpului liber, alegerea partenerilor de cameră în internat etc. De exemplu:

- Cu cine dintre colegii de clasă ai vrea să colaborezi pentru întocmirea unei lucrări pentru cercul ştiinţific?
  1. .....
  2. .....
  3. .....
- Cu cine nu ai dori (nu ai putea) să colaborezi?
- Cine crezi că te-ar alege pentru această activitate?
- Cine crezi că nu ar vrea să colaboreze cu tine?

Pentru fiecare dintre aceste întrebări putem cere şi motivaţia preferinţei sau respingerii. (De ce îl preferaţi? De ce nu doriţi să colaboraţi cu ...?!).

Rezultatele se organizează într-un tabel cu două intrări, numit matrice sociometrică (vezi fig.3).

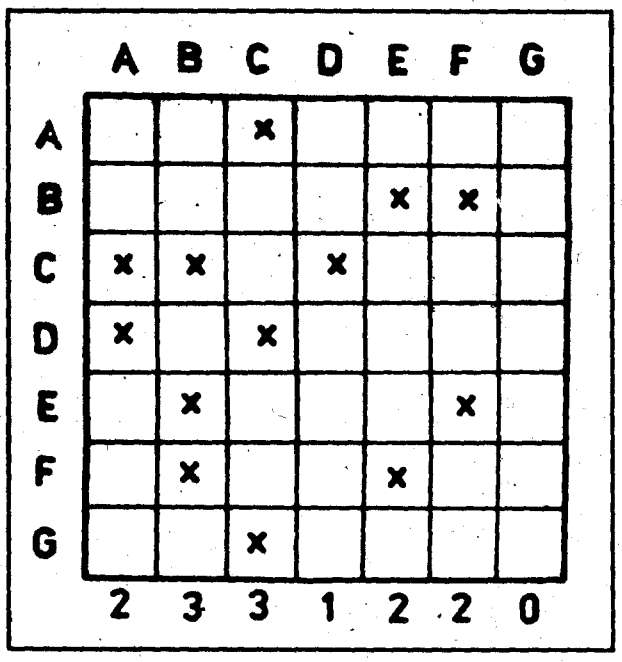


Figura 3

Cum interpretăm rezultatele?

Cumulând, pe verticală, alegerile primite de fiecare elev, obţinem scorul statusului său sociometric (popularitatea reală). Alegerile scontate de fiecare elev ni se înfăţişează sub genericul popularităţii percepute. Alegerile emise de fiecare elev (pe orizontală) exprimă expansivitatea afectivă a acestuia, iar cumulate - expansivitatea grupului.

Se pot evidenţia şi calcula numărul reciprocităţilor, al subgrupurilor, relaţiile dintre cupluri şi grupuri. Un status sociometric se calculează după formula:

$$I_{ss}x = \frac{n}{N-1}$$

unde n reprezintă numărul alegerilor primite, iar N- numărul membrilor grupului. Status-ul sociometric ideal este 1, status-ul de izolat e 0. Un status de 0,80-0,90 indică o preferinţă afectivă remarcabilă. Indicele status-ului sociometric este important pentru profesor, deoarece poate evidenţia unele aspecte pe care nu are cum să le cunoască altfel. S-ar putea ca elevul cu cel mai mare număr de alegeri, deci cel mai popular, să nu fie neapărat cel mai bun la învăţătură, ci altul, care se manifestă mai puţin evident, dar este mai iubit de colegi. La fel cum s-ar putea ca un lider impus de diriginte să fie un izolat sau un respins.

Profesorul are datoria să cunoască şi să intervină pentru a ameliora acest aspect. Uneori un status sociometric foarte ridicat poate fi deţinut de "bufonul" clasei, arată M. Zlate, iar un status coborât poate fi obţinut de un elev silitor, retras, cu un comportament moderat. Profesorul poate ajuta pe elevi să conştientizeze această situaţie şi să restabilească ierarhia valorică funcţie de criterii pozitive, în raport cu idealul pedagogic şi moral.

Indicele de expansivitate maximă exprimă o coeziune ideală într-un grup. Exemplu: într-o clasă cu 28 elevi fiecare poate exprima 27 preferinţe. Atunci 27 preferinţe, exprimate de 28 ori=756 alegeri exprimate. Acest lucru nu e posibil însă în realitate. Cum calculăm atunci coeziunea? Obişnuit se foloseşte formula mediei aritmetice, a sumei (ϵ) relaţiilor exprimate. De exemplu, nu 756 preferinţe sunt exprimate, ci 231. Atunci, $\frac{\epsilon\,(suma\ relaţiilor)}{N\,(nr.\ membrilor)} = \frac{231}{28} = 8{,}2$. Această cifră

arată densitatea relaţiilor de grup. Densitatea creşte cu cât cifra se va apropia de cifra exprimând numărul membrilor grupului (28).

Altă formulă: $\frac{\epsilon\,(suma\ alegerilor)}{N\,(nr.\ membrilor)} = \frac{24}{28} = 0{,}85$. Dacă toţi ar fi aleşi, raportul ar fi: $\frac{28}{28} = 1$. Cu cât coeficientul coeziunii e mai aproape de 1, cu atât coeziunea e mai bună. Coeziunea este proprietatea fundamentală a grupului, exprimând solidaritatea, raporturile de cooperare şi unitatea membrilor în virtutea cărora grupul funcţionează ca o unitate coerentă, de sine stătătoare. Coeziunea exprimă atracţia mutuală împărtăşită, de sine stătătoare, consensul membrilor, spiritul de corp.

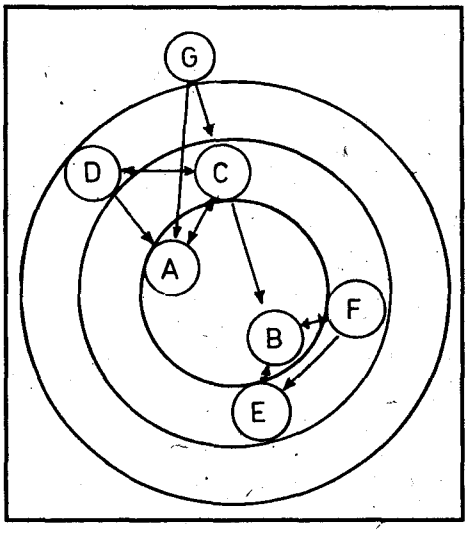


Figura 4

Rezultatele testului sociometric pot fi prezentate sugestiv, într-o schemă care poartă numele de sociogramă (fig.4). Prin săgeţi se arată către cine se îndreaptă alegerile (sau respingerile) şi se poate evidenţia elevul cel mai popular, cel respins, sau cei izolaţi. Cu cât un elev a primit mai multe alegeri, cu atât e plasat mai spre centrul cercului. Dacă nu a primit nici o alegere, el se plasează la "periferia" vieţii socio-afective a grupului. Se pot întocmi şi sociograme individuale, arătându-se care e poziţia, în grup, a fiecărui elev. Sociograma este un tablou expresiv al relaţiilor preferenţiale de grup, al centrilor de interes (pozitiv şi negativ), al izolaţiilor etc. Pornind de la această "oglindă" sugestivă a relaţiilor socio-afective, se pot lua apoi măsuri psihopedagogice adecvate. Cunoaşterea sociogramei individuale, de către fiecare elev, poate constitui un prilej de meditaţie asupra poziţiei sale reale în grup şi un motiv de regândire a comportamentului său faţă de ceilalţi. Un prilej, deci, de confruntare, pornind de la adevărul că omul nu reprezintă ceea ce crede despre sine, ceea ce vrea să facă, ci suma acţiunilor sale, a comportamentelor efective. Pentru a nu trezi animozităţi, în sociograma individuală nu vor fi indicate numele colegilor, ci sensul şi numărul preferinţelor sau respingerilor (fig.5), ilustrând locul real în grup.

Tehnicile sociometrice, în general, nu trebuie absolutizate în studiul grupurilor şcolare, ele prezintă însă o serie de avantaje ce nu pot fi ignorate.

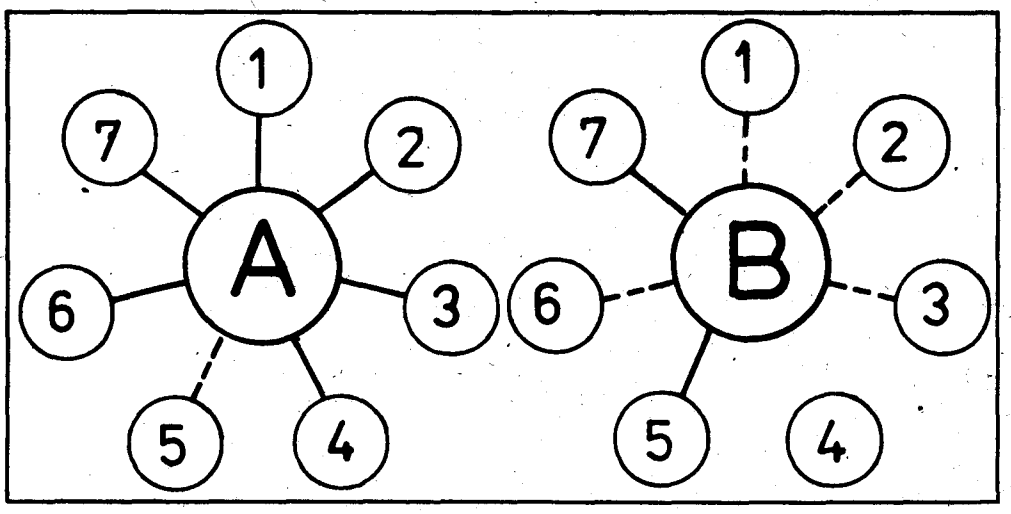


Figura 5

Cunoscând poziţia unui lider în grup, îl putem ajuta să şi-o ajusteze (sau reajusteze); putem, de asemenea, cunoaşte relaţiile interpersonale (evoluţia acestora, distribuţia clasei pe subgrupe şi pe cupluri, schimbările succesive ale structurii) şi ameliora unele evoluţii nefavorabile procesului instructiv-educativ; putem identifica eventualele slăbiri ale coeziunii grupului şi interveni asupra cauzelor acestor procese de disociere (M. Zlate). Toate aceste aspecte scapă observaţiei curente şi nu pot fi depistate prin alte metode de cunoaştere. Ele sunt însă importante, pentru că dezvăluie o latură însemnată a personalităţii - comportamentul psihosocial - şi ajută pe profesor în activitatea sa educativă. Profesorul nu poate interveni la întâmplare, ci numai după o aprofundată cunoaştere a realităţii şcolare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE

1. Aebischer, Verena, Oberle, Dominique, *Le groupe en psychologie sociale,* Paris, Dunod, 1990.

2. Neculau, Adrian, *Grupurile de adolescenţi,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1977; *A fi elev,* Bucureşti, Albatros, 1983; "Grupul", în *Comportament şi civilizaţie* (coordonator: A. Neculau), Bucureşti, Editura ştiinţifică şi enciclopedică, 1987.

3. Neculau, A., Zlate, M., "Clasa de elevi ca formaţiune psihosociologică", în *Psihologia educaţiei şi dezvoltării,* Bucureşti, Ed. Academiei, 1983.

4. Nicola, Ion, *Dirigintele şi sintalitatea colectivului de elevi,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.

5. Păun, Emil, *Sociopedagogie şcolară,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.

6. Radu, Nicolae (sub redacţia), *Teoria grupurilor şi cercetarea colectivelor şcolare,* Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1974.

7. Zlate, M., *Psihologia socială a grupurilor şcolare,* Bucureşti, Ed. Politică, 1972

ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ

Cristina Neamţu

În toate societăţile cilivizate serviciile de O.S.P. joacă astăzi un rol cheie, dezvoltând eficienţa repartiţiei şi utilizării resurselor umane, contribuind la echitatea accesului la posibilităţile educative şi profesionale, realizându-şi funcţiile în acord cu valoarea pe care societăţile democratice o acordă dreptului indivizilor de a decide liber asupra opţiunilor lor de viaţă.

Finalitatea O.S.P. este integrarea socio-profesională a indiviziilor; o bună O.S.P. facilitează adaptarea şi integrarea socio-profesională, ceea ce determină prestarea unei munci de calitate, cu un bun randament, creşterea productivităţii muncii, reducerea cheltuielilor legate de reorientarea profesională, fapt ce se repercutează favorabil asupra progresului socio-economic şi cultural al societăţii.

Deşi necesitatea serviciilor de O.S.P. este astăzi larg recunoscută în întreaga lume, asistăm totuşi la modificări importante în privinţa concepţiei şi formelor de organizare ale O.S.P., ca rezultat al exercitării a două tipuri de presiuni, de orientare contrară: pe de-o parte se înregistrează tendinţa guvernelor de limitare a cheltuielilor publice, ceea ce afectează specific şi activitatea de O.S.P., iar, pe de altă parte, creşterea şomajului în rândul tinerilor şi mutatiile profunde din cadrul pieţii muncii determină solicitarea crescândă a acestor servicii.

În special în ultimele două decenii ale sec.XX, pe plan mondial s-au manifestat noi tendinţe privind O.S.P., cum ar fi:

✦ conceperea O.S.P. ca proces educativ de durată în scopul autoorientării tinerilor;

✦ mutarea accentului de pe selecţia şi orientarea bazate pe aptitudini la orientarea bazată pe atitudini;

✦ orientarea tinerilor spre grupuri de profesiuni sau meserii înrudite;

✦ formarea unor cadre şi instituţii specializate pentru O.S.P., munca în echipe interdisciplinare (1, p.20);

✦ accentuarea responsabilităţii şcolii în O.S.P. prin introducerea de elemente de orientare în programele şcolare;

✦ renunţarea la modelul profesional îngust, construit în jurul neutralităţii expertului în favoarea unui model care implică o participare activă a elevilor în procesul orientării (2, p.17).

În România, în ciuda unor tendinţe accentuate de subordonare a educativului faţă de economic, care a determinat reducerea orientării şcolare la realizarea cifrelor de şcolarizare şi a orientării profesionale - la asigurarea forţei de muncă în sectoarele deficitare, numeroşi cercetători, în ciuda slabei eficienţe a O.S.P., au căutat să prezinte conţinutul complex al activităţii de O.S.P. (I.Holban, M.Ghivirigă, R.Dăscălescu, I.Drăgan, G.Zapan, D.Muster, A.Cosmovici ş.a.). "Eficienţa slabă s-a datorat ... recurgerii la metode administrative, repartizării după numărul de locuri libere şi nu după atitudini, opţiuni, etc. a elevilor pe tipuri de licee şcoli profesionale ş.a." (6, p.41)

Deşi în deceniul al 6-lea se instituise funcţia de consilier de orientare profesională şi în şcoală (1965/66), iar în Institutul de Pedagogie şi în filialele din Cluj şi Iaşi se constituise un sector de orientare profesională (1.09.1967), activitatea acestora era necuprinzătoare în raport cu populaţia şcolară şi precară din punctul de vedere al bazei materiale. Absenţa unui sistem O.S.P. "schimbările, întreruperile, denaturările intervenite, au privat personalul didactic de posibilitatea de a dobândi o pregătire corespunzătoare", de a sprijini "tineretul pentru a deveni o forţă importantă a vieţii sociale" (6, p.41).

Schimbarea atitudinii faţă de O.S.P., exprimată în punctele de vedere noi apărute în literatura de specialitate ca şi în instituirea unei rubrici permanente de O.S.P. în Revista de pedagogie, este rezultatul modificărilor din structura învăţământului nostru, al politicii democratice noi în domeniul educaţiei, al achiziţiilor din cercetarea ştiinţifică şi al experimentelor încurajatoare din alte ţări. O.S.P., activitate neglijată decenii întregi în învăţământul românesc, este acum un domeniu aflat în plină restructurare în ceea ce priveşte câmpul său de activitate, metodologia de lucru, dotarea, iar rolul ei socio-economic benefic, care nu mai trebuie demonstrat, o impune pe drept cuvânt în prim-planul atenţiei factorilor educaţiei.

Bazele sociale şi psihopedagogice ale O.S.P.

Orientarea şcolară şi orientarea profesională reprezintă laturi ale aceluiaşi proces - procesul de orientare - desfăşurat specific şi diferenţiat pe toate treptele de şcolarizare. Orientarea, ca ansamblu de acţiuni şi influenţe educative, este o componentă a întregii activităţi educative din şcoală, urmărind dezvoltarea acelor componente ale personalităţii care să-i permită elevului realizarea unei opţiuni şcolare şi profesionale cât mai adecvate posibilităţilor sale şi cerinţelor impuse de exercitarea profesiunii.

Orientarea şcolară, ca latură ce precede, condiţionează şi favorizează orientarea profesională, reprezintă activitatea de îndrumare a elevilor spre unităţile de învăţământ care corespund în cea mai mare măsură aptitudinilor şi intereselor

lor şi direcţiilor dezvoltării sociale; orientarea profesională are ca obiectiv îndrumarea tinerilor în alegerea studiilor şi profesiunilor, astfel încât să se poată realiza concordanţa între particularităţile lor individuale (interese, capacităţi, aspiraţii), cerinţele psihofiziologice ale profesiunii (indicaţii, contraindicaţii) şi necesarul de forţă de muncă. Astfel, orientarea şcolară şi orientarea profesională sunt axe ale aceluiaşi proces, cu aceeaşi finalitate, axe ce se presupun şi se intercondiţionaează reciproc: toate acţiunile îndreptate în direcţia orientării profesionale se fac prin prisma orientării şcolare, după cum orientarea profesională reprezintă continuarea orientării şcolare.

Îndrumarea elevilor în alegerea studiilor şi/sau profesiunii, ca obiectiv fundamental al O.S.P., reprezintă în esenţă o activitate foarte complexă, dificil de realizat şi care implică o înaltă răspundere a tuturor cadrelor didactice.

Sintetizând realităţi şi date foarte diferite - realitatea personalităţii umane, caracterizată prin aspiraţii, interese, capacităţi, motivaţie etc. şi realitatea socială, cu dinamica şi legităţile proprii - activitatea O.S.P. nu se realizează cu succes decât în condiţiile în care sunt reunite preocupările specialiştilor din domeniile care au ca obiect specific de studiu aceste două realităţi: pedagogi, sociologi, jurişti, psihologi, ingineri, economişti, medici, care, împreună cu factorii educaţionali trebuie să îndrume tinerii spre acea profesie în care ei pot obţine maximum de performanţă. Aşadar, succesul activităţii de O.S.P. este condiţionat de articularea optimă a datelor despre personalitatea elevului cu datele furnizate de realitatea socială la un moment dat.

Baza socială a O.S.P. derivă din obiectivul final, cel al integrării elevilor în societate şi profesiune; condiţionarea socială a O.S.P. avertizează că munca de orientare trebuie să ţină seama şi de nevoile exprimate în cifrele de şcolarizare pentru diferitele cicluri de învăţământ, tipuri şi profiluri de şcoli, licee şi instituţii de învăţământ superior, de tendinţele evoluţiei lumii profesiunilor, de raportul dintre cererea şi oferta de forţă de muncă calificată pentru fiecare sector al econimiei. Baza socială a O.S.P. implică raportarea specifică la realităţi precum: ✘ corelarea necesităţilor economico-sociale prezente şi viitoare cu planurile de şcolarizare; ✘ cunoaşterea cererii de forţă de muncă calificată în profil teritorial şi a posibilităţilor locale ale fiecărei zone de a califica acest necesar de forţă de muncă în şcolile de profil existente în zona respectivă; ✘ cunoaşterea şi anticiparea schimbărilor de esenţă care au loc în lumea profesiunilor sub impactul revoluţiei ştiinţifico-tehnice etc. (3, p. 219)

Activitatea de O.S.P. se implică însă şi în alte probleme speciale, cu un profund caracter social, cum ar fi: problema absolvenţilor care nu-şi găsesc un loc de muncă potrivit calificării lor, sau problema incompatibilităţii elev-profilul şcolii sau între specialist-profesiune, ca efecte specifice ale lipsei sau deficienţei O.S.P. Aici intervine acţiunea reorientării profesionale, care vizează schimbarea profesiunii alese şi exercitate iniţial, din cauze obiective (modificarea profilului unităţii, restrângerea de activitate, accidente de muncă, boli profesionale etc.) şi îndrumarea spre alte profesiuni.

Asistăm azi la o amplificare a funcţiei sociale şi educative a O.S.P.; O.S.P. nu mai reprezintă doar o simplă componentă a muncii de instrucţie şi educaţie ci este o finalitate a acesteia. Dacă acceptăm ideea că pregătirea tinerilor pentru a şti să ia o decizie în mod conştient şi motivat este o problemă de educaţie, atunci, implicit acceptăm şi ideea că orientarea se fundamentează pe o bază psihopedagogică. Orice activitate de orientare trebuie să pornească de la capacitatea personalităţii elevului în evoluţia sa, de la diagnoza capacităţilor sale, a intereselor, aptitudinilor, motivaţiei, stării de sănătate în sens larg.

O condiţie importantă este şi respectarea aspiraţiilor elevilor; opţiunile elevilor trebuie să fie nu numai corecte, realiste, izvorând din autocunoaştere, autodefinire de sine, autoorientare, ci şi liber exprimate, nesubordonate unor constrângeri sociale sau unor presiuni nejustificate. Aşadar, în condiţiile unei informări complete privind necesarul de forţă de muncă şi cerinţele psihofiziologice ale profesiunilor, adoptarea unei decizii valide privind alegerea studiilor şi/sau profesiunii depinde de calitatea pregătirii psihopedagogice a elevilor, exprimată în gradul de realizare a maturităţii vocaţionale. Maturitatea vocaţională se realizează în cursul unui proces îndelungat şi sinuos la finele căruia elevul îşi poate cunoaşte şi estima realist posibilităţile, şansele de realizare într-o profesiune sau alta. Asistenţa psihopedagogică oferită de O.S.P. (5) în vederea maturizării vocaţionale a elevilor se realizează prin cristalizarea intereselor pentru diferite domenii de activitate cât şi prin cunoaşterea/autocunoaşterea elevilor din perspectiva raportului existent între nivel de aspiraţie - nivel de realizare. Interacţiunea cu factorii economici, culturali, maturizarea vocaţională îl ajută pe tânăr să se autoorienteze.

Conţinutul O.S.P.

Conţinutul O.S.P. se structurează în patru componente sau direcţii principale de acţiune (4, p.29-37): cunoaşterea personalităţii elevilor; educarea lor în vederea alegerii studiilor şi profesiunii; informarea şcolară şi profesională; îndrumarea elevilor spre diferite tipuri de studii şi grupuri de profesiuni.

- Cunoaşterea personalităţii elevilor se desfăşoară într-o manieră logitudinală, pe tot parcursul şcolarităţii elevului. Cunoaşterea personalităţii elevilor este condiţia esenţială a organizării şi desfăşurării O.S.P. În activităţile şcolare sau extraşcolare, fiecare elev produce constant date privind; nivelul de cunoştinţe şi capacitatea intelectuală, interesele şi aptitudinile pentru un anume obiect de studiu, atitudinea faţă de activitatea şcolară şi faţă de profesia dorită, preferinţele şi aspiraţiile sale. Toate aceste informaţii trebuie transmise dirigintelui care le consemnează în fişa şcolară a elevului.
- Educarea elevilor în vederea alegerii studiilor şi profesiunii implică dobândirea în prealabil a unui ansamblu de cunoştinţe privind formarea de abilităţi şi deprinderi, dezvoltarea unor interese multilaterale şi a unor interese profesionale dominante, aptitudinile generale şi speciale, formarea unor atitudini pozitive faţă de muncă, dezvoltarea unor motivaţii superioare şi a idealului profesional,

formarea unor trăsături volitiv-caracteriale necesare în exercitarea diferitelor profesiuni.

Pregătirea psihologică a elevilor, cu accentul pe educarea acestor variabile de personalitate, reprezintă o acţiune permanentă, de ghidare a formării personalităţii fiecărui elev pentru realizarea unei concordanţe între ceea ce vrea, ceea ce poate şi ceea ce trebuie să facă elevul.

- Informarea şcolară şi profesională este de natură să conducă la exprimarea unor opţiuni şcolare corecte, realiste. Informarea vizează tipurile şi profilurile de studii pe care le pot urma, posibilităţile şi formele de calificare profesională, lumea profesiunilor şi dinamica ei specifică, perspectiva dezvoltării socio-economice şi necesarul forţei de muncă în diferite sectoare de activitate.
- Îndrumarea elevilor spre anumite tipuri de şcoli sau grupuri de profesiuni reprezintă acţiunea cu care se încheie procesul de orientare. Ea implică acordarea unui sfat de orientare, cu caracter facultativ cu privire la profilul de studii şi ramura de activitate profesională în care elevul are cele mai mari şanse de afirmare. Prin sfatul de orientare se exprimă părerea despre corectitudinea alegerii studiilor şi profesiunilor, despre nivelul de pregătire al elevului, despre ceea ce trebuie să facă în viitor pentru a-şi realiza opţiunea şcolară şi profesională. Pentru a se evita subiectivismul şi erorile de apreciere e necesar ca sfatul de orientare să fie pregătit şi elaborat cu participarea tuturor cadrelor didactice care-l cunosc pe elev.

Principiile O.S.P.

Organizarea ştiinţifică şi eficienţa O.S.P. implică respectarea unor principii elaborate pe baza generalizării experienţei pozitive acumulate în practica orientării elevilor. Aceste principii care coordonează munca de O.S.P. sunt (7, p.352-354):

❶ Pregătirea psihologică a elevilor în vederea alegerii studiilor şi profesiunii. Acest principiu subliniază cerinţa de a se asigura o dezvoltare armonioasă a personalităţii, cu accentul pe formarea competenţelor specifice practicării profesiilor cerute de societate la un moment dat. Respectarea acestui principiu permite prevenirea şi eradicarea fenomenelor de indecizie, a lipsei de realism în alegerea studiilor şi profesiunilor de către elevi.

❷ Conducerea de către şcoală a procesului de orientare; O.S.P. este opera colectivă a mai multor factori, care trebuie să colaboreze strâns între ei: şcoală, familie, mass-media, organizaţiile de copii şi tineret, elevul însuşi, unităţile economice etc.; şcolii îi revine rolul conducător întrucât O.S.P. reprezintă o activitate educaţională complexă şi de durată, care necesită competenţă şi cooperare între diverşi specialişti. Respectarea acestui principiu facilitează adoptarea unor decizii realiste de către elevi întărindu-se încrederea lor în justeţea propriei decizii.

❸ Autodezvoltarea şi autodeterminarea elevului în procesul orientării; conform acestui principiu, elevul trebuie să fie făuritorul propriei sale perspective şcolare şi profesionale. Rolul şcolii este cel de a acorda un sprijin în procesul

autodefinirii vocaţionale a elevului, acesta devenind treptat subiectul propriei sale orientări. La autodezvoltare şi auoorientare se ajunge pe măsură ce şcoala dezvoltă la elevi capacitatea de autocunoaştere şi autoapreciere obiectivă a personalităţii, motivaţia superioară a alegerii, conştiinţa responsabilităţii.

❶ Asigurarea unei concordanţe optime între structura personalităţii elevilor şi cerintele psihofiziologice ale profesiunii. Realizarea acestui principiu implică acţiuni continue şi sistematice de cunoaştere a elevilor, a solicitărilor psihofiziologice a profesiunilor la care aspiră. Acest principiu se fundamentează pe realitatea că există diferenţe între profesiuni, ca şi diferenţe între cei care le practică; unei scări profesionale, caracteristică societătii, îi corespunde o scară a diferenţelor interindividuale. Rolul orientării este tocmai realizarea unei joncţiuni între cele două scări.

❷ Cunoaşterea şi respectarea cerintelor vieţii sociale în procesul orientării. Conform acestui principiu, eficienţa O.S.P. este condiţionată sub aspect socio-economic, de măsura în care opţiunile elvilor sunt în concordanţă cu nevoia de forţă de muncă a societăţii. Respectarea acestui principiu e de natură să conducă la un acord între aspiraţiile elevilor, părinţilor, şi necesităţile sociale. Aspiraţiile elevilor trebuie orientate în direcţia satisfacerii nevoilor obiective ale societăţii. Nerespectarea principiului poate genera apariţia unui dezechilibru între necesarul forţei de muncă în diversele sectoare ale vieţii sociale şi opţiunile elevilor.

❸ Activizarea rezervelor probabile ale personalităţii elevilor în procesul orientării; cerinţa de a se realiza o sondare adâncă a tuturor aspectelor personalităţii elevilor în vederea valorificării lor în profesiuni adecvate este baza acestui principiu., Principiul este aplicabil îndeosebi în cazul orientării elevilor cu deficienţe de adaptare, a celor cu dificultăţi de învăţare şi în cazul elevilor handicapaţi (senzorial, metal sau psihomotor). Activizarea rezervelor probabile ale personalităţii elevilor se bazează pe legea psihologică a compensaţiei.

Factorii O.S.P.

La realizarea O.S.P. concură o multitudine de factori; alături de influenţele exercitate de şcoală, familie, organizaţiile de copii şi tineret, un rol specific îl joacă şi grupul de prieteni, mass-media, anumite intreprinderi economice. Dintre aceştia, reţinem ca fiind mai importanţi prin stabilirea, conţinutul şi maniera de exercitare a influenţei de orientare, factorii şcoală, familie, organizaţiile de copii şi tineret, unităţile economice.

➲ Şcoala, prin toate comnponentele sale, participă hotărâtor la realizarea O.S.P. "Opţiunea unui tânăr pentru un domeniu de activitate este rezultatul întregii sale acumulări şi dezvoltări de-a lungul anilor de şcolaritate şi chiar după aceea". (6, p.42)

Rolul şcolii în realizarea O.S.P. se poate localiza la cel puţin trei nivele (3, p.225): la nivelul organizării sistemului de învăţământ, la nivelul conţinutului învăţământului şi la nivelul acţiunilor specifice de orientare în şcoală.

În privinţa organigramei învăţământului, coexistenţa unor tipuri diferite de şcoli, gama de profiluri şcolare şi de specializări constituie condiţia intervenţiei O.S.P.

Conţinutul învăţământului, prin obiectele din planurile şi programele şcolare reprezintă principalul instrument prin care se realizează iniţierea elevilor în domeniul cunoaşterii realităţii şi al perspectivelor pe care le oferă societatea contemporană afirmării libere şi depline a personalităţii fiecărui individ. Fiecare obiect de învăţământ, prin specificul cunoştinţelor, prin aplicaţiile practice pe care le prilejuieşte, contribuie la formarea priceperilor şi deprinderilor de muncă, la dezvoltarea aptitudinilor şi cristalizarea intereselor şi, implicit, la precizarea unor opţiuni şcolare şi profesionale.

Acţiunile specifice de informare şcolară sau de cunoaştere a personalităţii elevilor prin metode de psihodiagnostic - ca forme de acţiuni de O.S.P desfăşurate în şcoală - contribuie în mod decisiv la realizarea maturizării vocaţionale a elevilor.

La toate aceste funcţii specifice şcolii privnd realizarea O.S.P., trebuie considerat şi rolul personalului didactic în pregătirea tineretului pentru opţiunea şcolară şi profesională. Întregul personal didactic, începând cu grădiniţele şi terminând cu universităţile, contribuie, prin tot ceea ce este specific disciplinei cât şi prin exemplul personal pe care îl oferă, la accelerarea maturizării profesionale. Profesorul este factorul principal care alimentează interesul elevului, orientându-l către ştiinţa pe care o reprezintă; el apare ca fiind un coechipier al colectivului de orientare, O.S.P. fiind prin excelenţă o activitate interdisciplinară. "Nici un obiect de învăţământ nu-şi poate asuma întreaga responsabilitate pentru decizia luată de un tânăr". (6, p.42)

După criteriul raporturilor dintre şcoală şi serviciile de O.S.P., literatura de specialitate distinge existenţa a patru tipuri de sisteme de O.S.P.: ◘ sisteme în care O.S.P. se realizează în afara şcolii, prin servicii specializate; ◘ sisteme în care orientarea şcolară se realizează în şcoală, iar orientarea profesională se realizează in afara şcolii, prin servicii de plasare; ◘ sisteme în care O.S.P. se realizează în procesul de învăţământ, prin conţinutul manualelor şi programelor şcolare şi al altor activităţi educative; ◘ sisteme în care O.S.P. se realizează în şcoală sub forma de consultaţii pentru elevi şi părinţi. Aşadar, în majoritatea ţărilor avansate există personal şi instituţii specializate în O.S.P., oficiale sau private, care activează fie în şcoală, fie în afara şcolii dar în colaborare cu aceasta. Demn de reţinut este faptul că în sistemele în care personalul specializat are statut de cadru didactic, acesta este de regulă degrevat de norma didactică de specialitate, fie total, fie parţial şi beneficiază suplimentar de indemnizaţie. (1, p.26)

⊃ În orientarea elevilor se manifestă pregnant şi rolul familiei; familia intervine activ în activitatea O.S.P.prin exemplul profesional al părinţilor, prin informarea profesională realizată de aceştia, prin gama de condiţii materiale şi spirituale oferite copiilor şi care favorizează cultivarea unor aptitudini, interese sau deprinderi; familia sugerează, colaborează sau impune autoritar decizia de

orientare, ş.a.m.d. Sfaturile de orientare formulate de părinţi pot fi nerealiste atunci cînd părinţii nu-şi cunosc suficient de bine copiii sub raportul posibilităţilor lor - supra - sau subapreciindu-i - şi când nu există colaborarea cu şcoala, sub forma acelui schimb fertil de informaţii privind aspiraţiile şi performanţele copiilor.

➲ Organizaţiile de copii şi tineret pot juca şi ele un rol important în O.S.P. "Activităţile organizate de aceste organizaţii, concepute în spiritul antrenării elevilor cu aceleaşi interese şi aptitudini, prin caracterul lor accentuat aplicativ şi atractiv, fac pregătirea psihologică şi practică pentru diferite domenii de activitate [...]" (3, p.228)

➲ Unităţile economice sau sociale pot avea un rol activ în orientarea elevilor prin: statutul lor pe plan local; prin solicitările de forţă de muncă pe structuri de profesiuni şi niveluri de pregătire; favorizează informarea profesională reprezentând cadrul de desfăşurare a vizitelor sau a întâlnirilor cu specialişti.

Metodologia O.S.P.

În funcţie de componentele esenţiale ale activităţii de O.S.P. metodele şi tehnicile utilizate în acest domeniu se grupează în categorii tipologice relativ distincte, după cum urmează:

Metode şi tehnici de cunoaştere a personalităţii elevilor

Metodele şi tehnicile de cunoaştere a personalităţii elevilor, accesibile profesorilor, sunt: observaţia, convorbirea, chestionarul, anaiiza produselor activităţii elevilor, analiza datelor biografice, autocaracterizarea, autobiografia, anamneza, interviul şi ancheta (pe bază de convorbire şi chestionar) în rândul persoanelor din anturajul elevilor. Unele dintre metodele şi tehnicile de cunoaştere a personalităţii elevilor pot fi aplicate numai de persoane specializate în psihodiagnostic - testele psihologice în special cele proiective, experimentul, chestionarele şi inventarele de specialitate. (4, p.30)

În ansamblul metodelor şi tehnicilor de cunoaştere a personalităţii elevilor, o menţiune specială trebuie făcută fişei şcolare de caracterizare psihopedagogică a elevilor, instrument comod şi eficient de sintetizare a numeroase date, cum ar fi: date personale generale (nume, data şi locul naşterii, adresa, clase/şcoli absolvite, naţionalitatea, religia, etc.), date despre familie, date depre sănătatea elevului, date privind trăsăturile psihocomportamentale, date despre rezultate şcolare obţinute, etc. Fişa de orientare se apropie de fişa de caracterizare, incluzând alături de bilanţul şcolar-aptitudinal şi fizic asupra elevului şi concluziile specialistului în orientare. La criteriile de eficienţă ale fişei şcolare de caracterizare, cum sunt: completitudinea, selectivitatea, sistemicitatea, relevanţa, accesibilitatea, trebuie adăugată şi observaţia că: "fişa este un sprijin, un instrument de lucru... cel mai bun instrument duce la eşecuri când este pus în mâna unui om nepregătit" (8, p.12)

Pentru cunoaşterea personalităţii elevilor se pot utiliza şi metode de investigare a grupurilor şcolare, care ne pot furniza date importante privind relaţiile şi structurile interpersonale din carul grupului de elevi: metoda aprecierii obiective a personalităţii (Gh. Zapan), prin care se realizează cunoaşterea elevilor de către profesori cu ajutorul clasei, tehnicile sociometrice, proba " ghici cine-i ?", etc.

Modalităţi şi mijloace de educare a elevilor în vederea alegerii studiilor şi profesiunii

Începând cu conţinutul obiectelor de studiu, cu lecţiile propriu-zise şi continuând cu stabilirea unei legături permanente între procesul de învăţământ şi activităţile social-productive, dispunem pentru educarea elevilor în vederea alegerii studiilor şi profesiunii de o gamă largă de modalităţi. Între acestea, un rol important îl joacă metodele de instruire activ-participative - efectuarea unor lucrări practice, experimentale, rezolvări de probleme, vizitele în intreprinderi, munca în grup, problematizarea, învăţarea prin descoperire, modelarea. De asemenea, activitatea individuală cu elevii - cercuri, consultaţii, concursuri, olimpiade - ca şi influenţa personalităţii profesorului - care reprezintă pentru elev un model inductor de valuri şi comportamente, atitudini, interese, convingeri - deţin o pondere însemnată în educarea elevilor pentru opţiunea şcolară şi profesională.

Metode şi mijloace şcolare de informare şcolară şi profesională

În funcţie de caracterul pe care îl au diferitele metode şi mijloace de informare utilizate de profesori în practica orientării elevilor, se pot deosebi (4, p.36):

- ❑ modalităţi şi mijloace academice sau orale: conferinţe, cursuri, consultaţii, întâlniri cu specialişti din diverse domenii de activitate;
- ❑ modalităti şi mijloace concrete: vizite în instituţii şi intreprinderi, activităţi practice în laboratoare, ateliere, activităti în cercuri ştiinţifice, tehnice, artisice;
- ❑ modalităti şi mijloace audiovizuale: expoziţii, muzee tehnice, seturi de diapozitive, filme, emisiuni speciale radio-televizate;
- ❑ modalităti şi mijloace scrise: monografii profesionale, ghiduri şcolare şi profesionale, buletine de informare, reviste de specialitate, articole din presă,etc.

Majoritatea mijloacelor de informare şcolară şi profesională pot fi folosite de profesori fie în activităţi şcolare, fie în activităţi extraşcolare. Disciplinele fundamentale şi activităţile tehnico-aplicative oferă cele mai mari posibilităţi de informare cu privire la diverse profesiuni, ramuri de activitate. Folosind însă metodele activ-participative poate fi amplificată şi contribuţia ştiinţelor umaniste la realizarea obiectivelor O.S.P., dezvoltându-se motivaţii superioare, atitudini pozitive faţă de muncă, etc.

Metode şi mijloace de consiliere şi îndrumare

Profesorul poate apela la două modalităţi principale de acţiune:

- ➪ O modalitate bazată pe trecutul elevului; profesorul va căuta în trecutul

elevului argumente care să-i permită să prevadă evoluţia lui în viitor; el va reţine numai tendinţele, capacităţile, aspiraţiile confirmate în timp.

➪ O modalitate bazată pe perspectivele de evoluţie ale personalităţii elevului; profesorul trebuie să anticipeze ce va putea elevul în viitor. Pentru aceasta, profesorul trebuie să analizeze modul cum se adaptează elevii la diferite situaţii şi să elaboreze un prognostic cu privire la exigenţele minimale ce trebuie satisfăcute. Întrucât prognosticul implică unele riscuri, sfatul de orientare trebuie dat în termeni de probabilitate.

Profesorul trebuie să combine cele două metode; pornind de la cunoaşterea personalităţii elevilor în perspectivă longitudinală, profesorul poate sesiza tendinţele de evoluţie ale personalităţii sale. Ştiind ceea ce a fost elevul, apreciind ceea ce ar putea să devină el, profesorul poate să dea un diagnostic de adaptabilitate.

În practica O.S.P. cunoaşterea personalităţii elevilor, educarea lor în vederea alegerii studiilor şi profesiunii, informarea şcolară şi profesională se întrepătrund şi intercondiţionează, iar îndrumarea şi consilierea elevilor apare ca o rezultantă a întregului proces. Într-o asemenea perspectivă, cele patru categorii de metode şi tehnici specifice orientării se intercondiţionează şi se completează reciproc.

REFERINŢE BIBLIOGRAFIE

1. Badea, Elena, *Fişa şcolară. Ghid documentar,* Institutul de Ştiinţe ale educaţiei, Bucureşti, 1991

2. *** "EUROPE SOCIALE. Les services d'orientation scolaire et professionnelle pour les jeunnes de 14 a 25 ans dans la COMMUNAUTE EUROPEENNE", *Rapport de Synthese d'une etude faite pour la C.C.E., D.G.E., A.S.E., Supplement* 4/1987, Bruxelles, Luxembourg, 1987 în *Buletin de O.S.P.* nr.1/1992, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti

3. Gugiuman, Ana, "Orientarea şcolară şi profesională", în *Pedagogie. Ghid pentru profesori,* coord. G.Văideanu, Universitatea "Al. I. Cuza", Iaşi, 1986

4. M.E.Î., *Ghid metodologic pentru orientarea şcolară şi profesională,* Bucureşti, E.D.P., 1989

5. Holban, Ion *Laboratorul şcolar de orientare,* Bucureşti, E.D.P., 1973

6. Salade, Dumitru, "Puncte de vedere noi în orientarea şcolară şi profesională", în *Revista de pedagogie,* nr. 2/1991

7.Tomşa, Gheorghe, "Orienterea şcolară şi profesională a elevilor", în *Curs de pedagogie,* coord.: Cerghit, Ion şi Vlăsceanu, Lazăr, Tipografia Universităţii Bucureşti, 1988

8.Văideanu, George, "Fişa pedagogică - instrument al O.S.P.", în *Fişe pedagogice,* Bucureşti, E.D.P., 1971

SUCCESUL ŞI INSUCCESUL ŞCOLAR. PSIHOPEDAGOGIA ELEVILOR CU APTITUDINI ÎNALTE

Carmen Crefu

PSIHOPEDAGOGIE

1. Delimitări conceptuale

Nivelul de complexitate al asistenţei psiho-pedagogice proiectată pentru elevi depinde în mare măsură, de accepţiunea pe care o conferim termenilor de succes/insucces şcolar. Asimilat cu "reuşita şcolară" şi "progresul şcolar" la nivel general, succesul şcolar constă în "obţinerea unui randament superior în activitatea instructiv-educativă, la nivelul cerinţelor programelor şi al finalităţilor învăţământului" iar insuccesul, ca "eşec şcolar", se referă la "rămânerea în urmă la învăţătură sau la neîndeplinirea cerinţelor obligatorii din cadrul procesului instructiv-educativ, fiind efectul discrepanţei dintre exigenţe, posibilităţi şi rezultate" (1, p.24). Dacă vizăm însă, situaţia de succes şcolar individual, indicăm prin acest termen, faptul că, într-un anumit interval de timp, elevul reuşeşte la nivelul posibilităţilor sale maxime, dar nu mai jos de nivelul minim obligatoriu, stipulat prin norme de notare, să-şi însuşească un volum determinat de elemente ale pregătirii instructiv-educative prevăzute în programa şcolară. Pentru a deveni operaţională, ultima definiţie solicită cunoaşterea parametrilor următoarelor variabile:

- nivelul performanţial al fiecărui elev, precizat atât în termeni de conţinut (cognitiv, afectiv-atitudinal, psihomotor) cât şi în termeni relativi (prin raportarea la performanţele grupului de referinţă);
- nivelul minim obligatoriu în învăţare şi justificarea psihopedagogică a acestuia;
- criteriile de evaluare raportate la curriculum-ul propus;
- caracteristicile de relevanţă, echilibru şi integrare (2) ale curriculum-ului;
- caracteristicile ocaziei de învăţare, interpretate din perspectiva educaţiei permanente şi a interrelaţiilor dintre învăţarea formală, nonformală, semiformală şi informală.

Opinăm că doar prin considerarea globală a acestor variabile, a interrelaţiilor care se stabilesc între ele se pot elabora modele operaţionale ale conceptelor de succes/insucces şcolar, ca indicatoare sintetice ale valorii activităţii instructiv-educative.

2. Forme de manifestare şi criterii de apreciere ale insuccesului şcolar

În practica şcolară, insuccesul elevilor îmbracă o gamă variată de manifestări, de la dificultăţile "aparente" sau "accidentale", până la repetenţie şi abandon, fiecare fiind trăită individual la nivelele specifice de intensitate, profunzime şi persistenţă şi având consecinţe multiple asupra traseului ulterior, şcolar, profesional, de viaţă socială, personală, etc. Literatura pedagogică oferă totuşi tipologii ale formelor de manifestare, fără pretenţii de exhaustivitate, ci cu rol de cadru de raportare şi comparare în vederea studiilor de caz individuale. Cele mai frecvente criterii de clasificare sunt **gradul de persistenţă** (durata) şi **amplitudinea** (insucces limitat la unele materii sau sarcini de învăţământ sau generalizat). Întrucât delimitările operate de aceste două criterii sunt flexibile, reflectând suprapunerile sau concomitenţa unor forme de insucces din realitatea şcolară, le vom prezenta în aceeaşi enumerare.

- Faza premergătoare, carcterizată prin apariţia primelor diminuări ale prestaţiei şcolare, faţă de exigenţele formulate de profesori. În plan psihocomportamental, această fază este însoţită de instalarea sentimentelor de nemulţumire în legătură cu unele aspecte ale vieţii din şcoală şi cu lipsa motivaţiei de a învăţa unele lecţii sau unele capitole, dar pe fondul unei atitudini pozitive faţă de studiu în general. Deşi este un insucces episodic, de scurtă durată, putând fi recuperat doar în câteva lecţii, prin modalităţile mai puţin evidente, insinuoase de manifestare, este dificil de identificat în cazul fiecărui elev în parte, în timp util, adică înainte de a se croniciza înaintând în faza următoare. Chiar dacă nu evoluează către faza a doua, menţinerea elevului în parametrii acestui insucces, generează mediocritatea şi subrealizarea şcolară în raport cu posibilităţile aptitudinale personale.
- Faza de retrapaj propriu-zis, caracterizată prin lacune mari, evitarea eforturilor de studiu individual, acompaniate de aversiunea faţă de învăţătură, de profesori, de autoritatea şcolară în general, de perturbarea orelor prin tachinarea colegilor, bufonerie, epatarea altor valori, etc., sau absentarea nemotivată. Ca durată coincide cu stadiile doi şi trei ale insuccesului persistent, manifestate pe parcursul primului trimestru şi respectiv, tot anul, la unele discipline de învăţământ.
- Faza eşecului şcolar formal (repetenţia) cu consecinţe negative, virtual-profunde în dezvoltarea personalităţii şi integrarea socială.

Legislaţia unor sisteme naţionale de învăţământ (Anglia, Australia, Noua Zeelandă, parţial SUA şi Canada) prevede trecerea automată în anul următor al şcolii obligatorii, eradicând astfel repetenţia ca fenomen formal al realităţii şcolare. Argumentele cele mai elocvente sunt: efectele psihologic traumatizante, provocarea eterogenităţii de vârstă biologică şi afectiv-socială în noile clase, cu tot cortegiul de dificultăţi de interadaptare, repetarea aceleeaşi clase nu conduce de regulă, la stăpânirea mai bună a materiei, redundanţa acolo unde nu există forme de echivalare a obiectelor pentru care elevul obţinuse notă de trecere în anul anterior, efoturile materiale solicitate din partea familiei şi societăţii pentru prelungirea şcolarităţii. Contraargumentul, cel al "repetentului promovat", poate deschide o discuţie amplă şi utilă asupra deontologiei profesorului, a efectelor didactogene pe lungă perioadă de timp asupra elevului cu conştiinţa faptului că "nu a meritat" să fie promovat, despre rabatul de exigenţă profesorală, în legătură cu impostura cu diplomă, sau cu ideologia "şcolii fără repetenţi" cu care s-au confruntat educatorii români înainte de 1990, etc. Soluţionarea acestei contradicţii vizează conceperea şi aplicarea strategiilor diferenţiate şi individualizate de asistenţa psihopedagogică şi în special, proiectarea unor trasee curriculare recuperatorii în anul următor pentru elevii care nu au întrunit condiţiile de promovare la numărul critic de materii.

Sfera conceptului de insucces şcolar s-a extins prin cuprinderea fenomenelor de:

- ❑ inadaptare şcolară - dificultăţi de integrare şi acomodare cu viaţa şcolară, uneori ca expresie a tulburărilor de dezvoltare psihică şi anatomo-fiziologică, comportament şi relaţie (3);
- ❑ mediocritate - desemnând elevii cu note între 5 şi 7, cu nivel coborât de aspiraţie şi motivaţie, dar cu aptitudini medii şi chiar supramedii;
- ❑ subrealizarea şcolară (underachievement) a elevilor cu aptitudini înalte şi excepţionale - neatingerea performanţelor personale în diferite domenii de expresie aptitudinală, datorită unei multitudini de variabile de personalitate care interacţionează pe perioade îndelungate de timp, cu condiţiile neadecvate de mediu educaţional. Fenomenul are o rată incidentală înaltă (aproape 1/2 dintre copiii cu QI care îi plasează în segmentul superior de 5% din populaţia şcolară)
- ❑ abandonul şcolar - părăsirea şcolii obligatorii înaintea terminării ei, renunţarea la studiu deliberat sau forţaţi de anumite împrejurări, de obicei de ordin familial. Acestora li se adaugă şi neşcolarizaţii din start, împreună reprezentând categoria cea mai expusă privaţiunilor economice şi culturale, deci cea mai vulnerabilă pe linia delicvenţei şi comportamentului deviant în general.

Multitudinea formelor de manifestare a insuccesului şcolar, determină relativizarea conceptului de succes şcolar, sau interpretare acestuia într-o relaţie dinamică şi complexă cu insuccesul. Din perspectiva pedagogiei holistice, succesul/insuccesul în finalizarea unei secvenţe din continuumul educaţional reverberează pe arii şi la adâncimi ale vieţii individuale, dificil de prevăzut. Ambele fenomene pot deopotrivă, cataliza sau dezamorsa energii în direcţii convergente sau divergente în raport cu scopul iniţial al acţiunii educaţionale. Succesul unei acţiuni poate declanşa, în anumite condiţii, reacţii în lanţ de acţiuni succesuale prin focalizarea motivaţiei, voinţei, afectelor pozitive, etc. Acelaşi succes obţinut de un alt individ, sau de acelaşi individ în circumstanţe diferite, poate declanşa un lanţ de insuccese, de exemplu prin instalarea atitudinii de autosufucienţă. Evaluând efectele acestui caz de succes, din perspectivă globală, pe axa evoluţie-involuţie, constatăm că în primul caz s-a realizat un succes real, în timp ce în al doilea caz, s-a înregistrat unul aparent. Tot aşa, putem semnala, pe lângă existenţa eşecurilor reale, falsele situaţii de eşec şcolar precum şi pericolul exagerării sau dramatizării lor. O strategie educaţională inteligentă şi creativă poate transforma succesul/insuccesul şcolar din efect, în cauză şi mijloc educativ de stimulare a învăţării (4, p. 177-179).

3. Complexul cauzal al eşecurilor şcolare

Cercetarea din ultimii ani din domeniul etiologiei insuccesului şcolar a reliefat necesitatea considerării fiecărui caz în unicitatea lui: câţi elevi cu insucces şcolar, atâtea sisteme cauzale, cu structura şi dominantele lor. Cauzele cu frecvenţa statistică cea mai înaltă, au fost grupate după natura lor în categoriile: fiziologice şi psihologice; social-familiale; pedagogice (5).

❶ **Cauzele anatomo-fiziologice** se referă la: tulburările somatice, neurologice şi endocrine, patologice sau legate de pubertate; deficienţele senzoriale uşoare care, nedepistate la timp, conduc la apariţia dislexiei, disortografiei şi discalculiei; boli specifice vârstei. Cauzele de ordin psihic se exprimă prin registrul insuficienţelor elaborării intelectuale, inteligenţă la limită sau sub limită, tulburări de comportament (hiperexcitabilitate, hiperemotivitate, instabilitate neuromotorie şi psihomotorie, nevroze de şoc, impulsivitate, opunere, astenie, apatie, nelinişte).

❷ **Cauzele de ordin social-familial** pot fi subgrupate astfel:

- ◆ cauze generate de structura restrânsă şi lărgită a cadrului familial de existenţă cotidiană (un singur părinte, fără părinte, cu/fără bunici, etc);

◆ relaţii intrafamiliale negative (atmosferă tensio-nată între părinţi, tată-fiu, tată-fiică, mamă-fiu, mamă-fiică, fraţi, etc.);

◆ tare psihocomportamentale (alcoolism, certuri, minciună, hoţie, promiscuitate, etc.);

◆ insuficienţe material-financiare şi de habitat (spaţiu de locuinţă redus, distanţa locuinţă - şcoală, etc);

◆ nivel cultural coborât;

◆ condiţii igienico-sanitare precare;

◆ stilul de raportare al membrilor familiei la copil (tolerant, excesiv de tolerant, indiferent, supraprotenţionist, autoritar, excesiv de autoritar);

◆ nivelul coborât de comunicare umană intrafamilială;

◆ situaţii excepţionale.

● **Cauzele de ordin pedagogic** vizează toate componentele câmpului educaţional, de la politica învăţământului la deficienţele de pregătire profesională (de specialitate şi psiho-pedagogică), formele de organizare a procesului instructiv-educativ, proiectarea curriculară (obiective, conţinuturi, metode şi standarde de predare şi evaluare), relaţiile educator-elev, articularea demersurilor educative de tip formal, nonformal şi informal, activitatea de consiliere psihopedagogică şi curriculară, nivelul de cultură pedagogică al familiei şi comunităţilor locale, natura şi gradul de implicare ale acestora în viaţa şcolii.

La originea unui insucces şcolar se găsesc asociate mai multe cauze, dintre care nu toate au aceeaşi pondere şi persistenţă. Unele au acţiune predominantă şi altele sunt secundare. O cauză primară într-un context poate deveni secundară, sau poate fi complet dezactivată într-o situaţie schimbată, după cum o cauză secundară devine într-un anumit caz de insucces şcolar, poate fi regăsită pe o poziţie dominantă în evoluţia altui caz.

4. Orientări actuale în preîntâmpinarea şi diminuarea insuccesului şcolar

Varietatea formelor de manifestare şi complexitatea cauzelor insuccesului şcolar justifică preocuparea teoreticienilor şi educatorilor practicieni pentru conceperea şi aplicarea strategiilor de profilaxie, identificare şi ameliorare ale acestui fenomen. Din multitudinea de soluţii, cu arie mai largă de aplicabilitate, prezentate frecvent în literatura psihopedagogică (6), se detaşează două direcţii complementare:

➪ Strategiile de tratare diferenţiată şi individualizată a elevilor. Fundamentul ştiinţific al acestor strategii este reprezentat de cunoaşterea particularităţilor psihofizice individuale, pentru identificarea "zonei proximei dezvoltări" (7). Vârsta cronologică este un criteriu insuficient pentru omogenizarea situaţiilor de învăţare. S-au depistat experimental diferenţe de 5-7 ani vârstă mentală, între copii de aceeaşi vârstă cronologică. Variaţia mare de nivel aptitudinal şi motivaţional, de nevoi cognitive, comunicaţionale şi afective, de ritm şi stil de lucru, de rezistenţă la efort intelectual, etc., au stat la baza organizării procesului de predare-învăţare pe grupuri relativ omogene. Dovadă a conştientizării importanţei subiectului, APEID-UNESCO a adoptat în 1986, un "Proiect comun de ridicare a nivelului succesului şcolar al copiilor", axat pe promovarea strategiilor de diferenţiere (8). În acest cadru, sunt prevăzute conceperea şi introducerea unor programe naţionale speciale, cercetări comune pentru "pregătirea educatorilor pentru a aborda ştiinţific problematica repetenţiei şi a abandonului", studii comune în domeniul pregătirii personalului din învăţământ pentru conceperea şi aplicarea unor programe noi, aşteptându-se "nu rezultate imediate, ci influenţarea atitudinii faţă de învăţare, ceea ce are un puternic impact asupra comportamentului elevilor".

➪ Globalitatea şi concomitenţa demersurilor de stimulare a succesului şcolar şi diminuare a eşecului. Strategiile trebuie concepute unitar şi aplicate concomitent sau corelat temporal la nivelele:

- macrosistemului de învăţământ - identificarea elevilor cu nevoi speciale (atât segmentul "handicapuri" cât şi pe cel al "aptitudinilor înalte" şi orientarea lor către formele speciale de învăţământ, asigurarea resurselor umane, informaţionale, materiale pentru unităţile educaţionale de toate gradele şi tipurile, reformarea conţinuturilor învăţământului, pregătirea psihopedagogică iniţială şi continuă a formatorilor;

- unităţilor şcolare - sensibilizarea/conştientizarea educatorilor decidenţi şi practicieni asupra importanţei şi complexităţii demersului de stimulare a succesului şcolar şi în revers, de limitare a insuccesului, identificarea şi aplicarea unor acţiuni concrete, adaptate realităţilor din fiecare şcoală;

- claselor şcolare - crearea unor "situaţii speciale de succes", individualizarea sarcinilor de învăţare, deprinderea elevilor cu practicarea unor tehnici de valorificare a timpului de studiu şi loisir, crearea unei atmosfere stimulative şi suportive, etc.

5. Forme şi căi de stimulare a activităţii elevilor capabili de performanţe superioare

5.1. Conceptul de "individ dotat" şi fenomenul aptitudinilor superioare

Psihopedagogia aptitudinilor înalte s-a constituit de-a lungul secolului XX, pornind de la cercetările lui Sir Fr. Galton (9) şi L. Terman (10) şi evoluând până la elaborarea modelelor dotării superioare (d.s.) şi ale talentului, a profilelor psihocomportamentale şi a paradigmelor curriculare (11). Iniţial d.s. a fost definită prin raportarea la scorul obţinut la un test de inteligenţă. Astfel s-au operat primele diferenţieri, nu numai între populaţiile cu nivele de dotare medii şi respectiv, supramedii, ci şi în interiorul categoriei de indivizi cu potenţial intelectual supramediu. Segmentele conturate sunt desemnate prin termenii "dotat", "superior dotat" şi "supradotat". Pragurile dintre aceste segmente diferă de la un autor la altul, pe un continuum între IQ 110 şi 180 (şi peste) (12). Deşi autorii contemporani consideră simplistă asimilarea inteligenţei generale cu fenomenul d.s., numeroşi educatori aplică în continuare testele de inteligenţă, ca unic procedeu de identificare a elevilor dotaţi. Un moment important pentru adoptarea unei viziuni multidimensionale asupra conceptului d.s. l-a constituit Raportul Marland, 1971 (13) care a devenit, nu numai în SUA, un reper al politicii educative diferenţiate: "Copiii capabili de înaltă performanţă sunt cei identificaţi de persoane calificate, ca având realizări şi/sau abilităţi potenţiale în oricare din următoarele domenii, unice sau în combinaţie: capacitate intelectuală generală, aptitudini academice, gândire creativă sau productivă, aptitudini în leadership, talent pentru artele vizuale sau scenice, abilităţi psihomotrice". Definiţia mai preciza că aceşti copii au nevoie de programe diferenţiate şi/sau servicii în plus faţă de cele oferite în şcoala obişnuită, pentru realizarea contribuţiei lor faţă de sine şi faţă de societate. Dintre modelele contemporane ale d.s. cel al profesorului american J. Renzulli, (14), constituie încă un indicator al stadiului prezent de evoluţie a cercetării domeniului. În esenţă, modelul atribuie d.s. unei interacţiuni speciale dintre "trei seturi de trăsături": aptitudine supramedie, motivaţie superioară, creativitate. Nici una nu este suficientă în sine pentru generarea excepţionalului, dar fiecare în parte este indispensabilă.

5.2. Procedee de identificare a elevilor cu aptitudini înalte. Tendinţe actuale

Demersul psihopedagogic de identificare a potenţialelor aptitudinale înalte se justifică prin calitatea sa de parte integrantă a procesului complex de asistenţă instructiv-educaţională şi socială a talentelor. Speculaţiile criticilor elitismului, din orice zonă a lumii, conform cărora, copiii într-adevăr dotaţi nu ar avea nevoie de

educaţie diferenţiată sau de asistenţă suplimentară pentru a se dezvolta şi manifesta maximal, au fost infirmate de numeroase studii de caz efectuate în ultimii 50 de ani. Admiterea elevilor dotaţi, pe baza procedeelor de identificare, în programe educaţionale special concepute, este legiferată în unele ţări, prin dreptul fiecărui copil la o educaţie specifică propriilor nevoi şi capacităţi.

Stategiile de identificare şi diagnosticare a potenţialelor aptitudiniale înalte, cuprind o gamă largă de procedee. În general, se constată o deplasare a accentului de pe probele "obiective", către modalităţi mai elastice, care combină o mai mare varietate de tehnici şi instrumente:

- profiluri psihocomportamentale,
- inventare de trăsături psihocomportamentale,
- autoaprecierea,
- interviurile semistructurate şi nestructurate,
- rapoarte anecdotice,
- analiza datelor biografice şi autobiografice,
- studiile de caz,
- analiza rezultatelor activităţii şcolare şi de loisir,
- analiza performanţelor,
- nominalizarea profesorilor,
- nominalizarea grupului de prieteni,
- teste docimologice,
- teste individuale şi colective de inteligenţă,
- teste de creativitate,
- teste de aptitudini speciale,
- competiţiile.

Până acum nici o strategie de indentificare nu s-a dovedit infailibilă. Proporţia copiilor care rămân neidentificaţi datorită viciilor de elaborare sau de aplicare a strategiei variază după opinia diverşilor specialişti, între 50% şi 30%. Dintre aceştia cea mai mare pondere o au **categoriile speciale** de copii înalt abilitaţi: aflaţi în condiţii economice şi culturale dezavantajate, segmentul aptitudinal superior al populaţiei şcolare feminine, elevii cu aptitudini înalte aflaţi în situaţie de subrealizare şcolară personală sau chiar de eşec şcolar.

În cadrul strategiilor de identificare se disting, de regulă, două etape. Iniţial este selecţionat, prin nominalizările profesorilor, părinţilor, colegilor şi autonominalizare, un număr supredimensionat de elevi. Selecţionerii trebuie să declare în termeni clari, că nu toţi elevii nominalizaţi vor fi incluşi în programe curriculare speciale. Ulterior, în faza de selecţie finală, se precizează grupul de elevi care au nevoie reală de programe instructiv educative specifice excelenţei aptitudinale. Este important ca aceste programe să nu fie confundate sau denaturate cu/în alternative curriculare atractive şi cu valoare educativă pentru toţi elevii.

5.3. Formele administrative de organizare a procesului de învăţământ pentru elevii cu aptitudini înalte

Cele mai cunoscute şi experimentate forme sunt:

⇨ **"Segregarea"** (separarea elevilor cu aptitudini înalte) prin desfăşurarea procesului de învăţământ în: ✦ şcoli speciale; ✦ clase speciale, la care se predă la un nivel mai avansat faţă de cel comun, la o singură disciplină, un set de discipline sau la toate disciplinele; ✦ grupe speciale, în cadrul unei clase (pentru una sau mai multe discipline şi chiar pentru anumite subiecte în cadrul aceleaşi discipline).

Avantajele obţinute în practica educaţională se referă la: posibilităţi de dezvoltare a aptitudinilor speciale, prin experienţe de învăţare cu gradul cel mai mare de diferenţiere şi individualizare, clase cu dimensiuni mici (10-15), interstimularea, comunicarea interpersonală (colegi cu nivel compatibil dezvoltare intelectuală), dotare materială superioară, atragerea unor profesori cu calificare reală înaltă, existenţa unui moral de grup înalt, potenţat de ataşamentul faţă de şcoală, de "ritualurile" ei. Dezavantaje: riscul de inadaptare socială ulterioară al acestor elevi, generat de izolarea de contextul social al generaţiei de vârstă, riscul provocării elitismului, meritocraţiei, reducerea ocaziilor elevilor dotaţi de a se manifesta ca lideri, etc. Avantajele sunt mai evidente în cazul şcolilor speciale, iar dezavantajele menţionate se diminuează/estompează progresiv, la celelate forme menţionate.

⇨ **"Accelerarea"** studiilor permite reducerea perioadei de educaţie formală, prin asigurarea condiţiilor de progres în ritm propriu. Principalele forme experimentate sunt admiterea devansată în clasa I, telescoparea claselor/anilor de studiu la toate materiile, întrepătrunderea claselor, prin acoperirea a 3-4 ani în 2-3 ani, "progresul continuu" sau sistemul creditelor, care prevede parcurgerea în ritm propriu a unui întreg ciclu şcolar, prin cursuri interşanjabile, liceul cu "studii suplimentare" pentru admiterea devansată în facultate, realizate printr-o multitudine de cursuri opţionale, în variate grupări, introduse în planul de învăţământ. Avantajul principal, al evoluţiei intelectuale în ritm rapid, posibil numai în cazul dotaţilor este restricţionat de riscul provocării dezechilibrelor între dezvoltarea cognitivă şi cea social-afectivă.

⇨ **"Îmbogăţirea"** sau aprofundarea achiziţiilor se realizează printr-o paletă extrem de largă de activităţi, în cadrul programului clasei, la sfârşit de săptămână, în cluburi şi tabere special organizate, etc. Pentru a se evita supraîncărcarea, se reduce la minimum orarul obligatoriu, uneori prin exceptarea elevilor dotaţi de la orele obişnuite, în schimbul participării la activităţile specifice, cu un curriculum aprofundat, organizate în afara clasei sau şcolii. Această strategie este cea mai acceptată de educatori, dar ridică probleme de organizare/corelare de orar,

conţinut, metode între activităţile desfăşurate în clasa obişnuită şi cele îmbogăţite, care se realizează în general cu ajutorul unor educatori special pregătiţi (profesori de resurse şi animatori).

Cele trei forme de organizare a educaţiei pentru copiii cu abilităţi înalte, pot fi aplicate în calitatea lor de axă general-orientativă şi nu de reţetă instructiv-educativă generală. Studiul aprofundat şi complex al avantajelor şi dezavantajelor potenţiale este obligatoriu pentru avizarea unor programe curriculare complete, particularizate la contextele concrete ale vieţii şcolii.

NOTE ŞI REFERINŢE

1. V.V. Popescu, 1991, "Succesul şi insuccesul şcolar - precizări terminologice, forme de manifestare, cauze", în *Revista de pedagogie*, nr.12.

2. *Raportul Institului Unesco pentru educaţie*, din Hamburg, elaborat şi editat în 1990, A.Mahinda Ranawerra (coord.) precizează că principalele caracteristici ale curriculum-ului contemporan, trebuie să fie relevanţa, echilibru şi integrarea.

3. M. Dumitrana. 1991, "Eşecul şcolar şi cauzele sale - determinaţi ai ideii unei noi pedagogii", în *Tribuna învăţământului*, nr.5.

4. A. Gugiuman, 1986, capit. XIV din *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, G.Văideanu (coord.), Univ. "Al.I. Cuza", Iaşi.

5. V. cercetările autorilor M. Gilly şi I.J. Babanski, D.Ausubel & F.Robinson.

6. I.T.Radu, 1978, *Învăţământul deferenţiat*, EDP, Bucureşti.

7. I.J.Babanski, 1979, *Optimizarea procesului de învăţământ*, EDP, Bucureşti.

8. Unesco, APEID, 1986, Raportul *Teacher Development for Bette Pupil Achievament*, Bankok.

9. F.Galton, 1869, *Hereditary Gensius.*

10. L.M.Terman, 1926, *Genetic studies of genius*, vol.I Stanford University Press.

11. Comunicările ştiinţifice prezentate cu ocazia congreselor şi conferinţelor organizate de Consiliul Mondial pentru copiii dotaţi şi talentaţi (WCGTC), Consiliul European pentru înalta abilitate (ECHA), sau Comitetul European pentru educaţia copiilor şi adolscenţilor precoci, dotaţi şi talentaţi (Eurotalent) sunt relevante pentru indicarea tematicii şi orientărilor metodologice în cercetarea domeniului.

12. O statistică realizată în 1975 în SUA şi preluată de J.M.Dunlap, delimitează segmentele respective astfel: "dotaţi" (IQ 116-124+); "superior dotaţi" (132-140+); "supradotaţi" (172-180+).

13. Congresul SUA din 1988, supranumit "Congresul educaţiei" a inclus în legislaţia naţională a învăţământului, recomandările principale din Raportul Marland.

14. J.S.Renzulli, 1978, *What makes giftedness? Reexamining a definition*, Phi Delta Jappan, 60(3).

PREVENIREA ŞI COMBATEREA DEVIERILOR DE COMPORTAMENT LA ELEVI

Tiberiu Rudică

PSIHOPEDAGOGIE

1. Determinări conceptuale

Poate fi calificată drept devianţă compornamentală o atitudine care se abate de la normele acceptate în interiorul unui grup, a unei instituţii, sau a unei societăţi, ducând la conflicte între individul respectiv şi grupul sau instituţia căreia îi aparţine. Această abatere de la normalitate, pe care o presupune devianţa compornamentală, trebuie considerată atât din perspectivă psihologică, cât şi juridică (sau valorico-normativă). Din perspectivă **psihologică**, devianţa comportamentală desemnează perturbările apărute la nivelul instanţelor psihice care realizează procesul complex al adaptării persoanei la realitate. Procesul adaptării este tot mai mult explicat astăzi în sensul conceptului psihosociologic al lui Jean Piaget, ca un proces de organizare şi echilibrare mintală a "schimburilor dintre subiect şi obiect" (dintre individ şi realitate), sau altfel spus ca un proces de realizare a unui echilibru între "asimilare" şi "acomodare" (1, p.57-62), respectiv între trebuinţele şi aspiraţiile individuale şi cerinţele şi exigenţele exterioare, aparţinând mediului social. La realizarea acestui echilibru participă toate procesele psihice, atât cele senzoriomotorii, cât şi cele cognitive, afective şi voliţionale. În sistemul personalităţii toate aceste procese şi funcţii psihice se complinesc, acţionând unitar. Evident orice disfuncţie apărută la nivelul uneia dintre aceste componente afectează întregul, sistemul psihic pierzându-si atributul de "tot coerent". Va fi afectată astfel capacitatea individului de realizare a schimburilor armonioase cu mediul său fizic şi social de existenţă, de unde şi posibilitatea apariţiei conduitei deviante. Deci din punct de vedere psihologic, devianţa este un rezultat al perturbării sau al răsturnării raporturilor obişnuite, socialmente acceptate, dintre individ şi colectivitatea căreia îi aparţine. Astfel spus, delincventul ni se prezintă ca o persoană cu o insuficientă maturizare socială şi cu dificultăţi de integrare socială, care intră în conflict cu cerinţele unui anumit sistem valoric şi normativ. Delincventul nu reuşeşte să-şi ajusteze conduita, în mod activ şi dinamic, la cerinţele relaţiilor interpersonale din mediul uman respectiv, datorită unui deficit de socializare, determinat de perturbarea sau insuficienţa proceselor de

asimilare a cerinţelor şi normelor mediului socio-cultural şi a proceselor de acomodare la acesta, prin acte de conduită acceptabile din punct de vedere social juridic (2, p.8).

Din perspectivă **juridică**, comportamentul deviant se referă la acele reacţii şi atitudini comportamentale care se depărtează în mod evident de la normele şi valorile existente într-o cultură dată şi care corespund unor roluri şi statuturi sociale bine definite în respectiva cultură (3, p.38-54). Delincvenţa este considerată o formă mai gravă a fenomenului de devianţă, ea reprezentând o faptă cu un caracter socialmente periculos, prevăzut de legea penală, şi care este săvârşită cu vinovăţie. Desigur, punctul de vedere juridic este necesar, dar nu şi suficient: el nu explicitează **cauzele** comportamentului deviant ci doar îl discriminează de comportamentul normal, oferind un criteriu de clasificare a formelor de conduită deviantă. Punctul de vedere juridic trebuie, prin urmare, completat cu cel psihologic, deoarece actul deviant dobândeşte întotdeauna o formă particulară. Altfel spus el se **individualizează** de fiecare dată, purtând "pecetea" psihologică a personalităţii autorului lui, a modului în care el îşi priveşte existenţa, a felului în care se percepe pe sine în raport cu ceilalţi şi cu valorile morale. Pentru introducerea punctului de vedere psihologic, în cercetarea delincvenţei, pledează printre alţii şi cunoscutul specialist Mira y Lopez, care atrage atenţia asupra faptului că "este imposibil să judeci un delict fără a-l înţelege, dar pentru a-l înţelege trebuie cunoscute antecedentele situaţiei şi valoarea tuturor factorilor determinanţi ai reacţiei personale: aceasta este analiza psihologică pe care trebuie s-o întreprindă juristul dacă vrea să merite acest nume" (4, p.104). Tot el arată că "ignorarea caracteristicilor psihologice ale omului, neglijarea personalităţii justiţiabilului, ignorarea proceselor sale psihice, ca de altfel şi pe cele ale judecătorului, anchetatorului sau martorului, înseamnă a nu ţine seama de fiinţa umană, care este participantul activ al dramei judiciare, înseamnă depersonalizarea întregului proces judiciar" (idem, p.5).

2. Forme ale inadaptării şcolare şi factorii care le explică

Registrul devierilor compornamentale este, din păcate, destul de diversificat în rândul elevilor, el cuprinzând atât conduite predelincvente, cât şi delictuale, cum ar fi: absenteism repetat, având drept rezultat insuccesul şcolar sau abandonarea şcolii; ultraj la dresa autorităţilor şcolare şi a reprezentanţilor ordinii publice; copiatul la probele de control şi încurajarea altor forme de fraudă; consum de alccol şi fumatul în incinta şcolii; fuga de la şcoală şi asociere la activităţile de "bandă"; utilizarea precoce şi frecventă a unui limbaj trivial; comiterea de furturi, spargeri şi tâlhării; "consumarea" de literatură şi casete cu conţinut pornografic; comiterea unor delicte de ordin sexual etc.

Manifestările cu aspect predelictual şi cele infracţionale rezultă de obicei din interacţiunea unor cauza individuale şi sociale cu o serie de condiţii favorizante. Cauzele individuale atrag atenţia asupra posibilităţii formării nefavorabile, la un moment dat, a personalităţii tânărului, fapt care duce la imprimarea în comportamentul său a unei orientări antisociale. Cauzele sociale vizează de regulă influenţele negative ale situaţiilor concrete de viaţă în care s-a aflat tânărul înainte de comiterea conduitei deviante. Condiţiile favorizante cuprind de fapt acele

împrejurări şi situaţii externe care facilitează comiterea delictului şi producerea faptei propriu-zise. Noţiunea de cauzalitate nu se reduce aşadar, în acest domeniu al deviaţiei comportamentale, la o singură cauză fundamentală, ci presupune un complex de condiţii, acţiuni şi motivaţii particulare. Desigur, este greu de decelat ponderea acestor factori individuali, sociali şi favorizanţi în determinarea şi dezvoltarea conduitei deviante. Tendinţei unor autori de a pune un accent prea mare pe rolul factorilor sociali (sau externi) le răspund alţii, care atrag atenţia asupra faptului că factorii externi acţionează întotdeauna prin intermediul condiţiilor interne, neuro-psihice: "Orice fenomen psihic este determinat în ultimă instanţă de acţiunea externă, dar orice acţiune externă determină actul psihic (şi deci şi actele deviante, n.n.) numai mijlocit, refractându-se prin însuşirile, stările şi activitatea psihică a persoanei care este supusă acestei acţiuni" (5, p.17). Într-adevăr, numai aşa ne putem explica de ce dintre două persoane aflate în aceleaşi condiţii de mediu defavorizant (sau psihotraumatizant) doar una se hotărăşte să recurgă la conduite deviante sau aberante. Alţi cercetători sunt tentaţi să acorde un rol mai mare factorilor individuali (sau interni), reducând în acelaşi timp diversitatea determinărilor venite din exterior doar la rolul exercitat de unii factori excitatori (sau declanşatori). Astfel, Harold Lindner susţine că înţelegerea conduitei criminale, prin extensie a conduitei deviante, constă într-o apreciere corectă a "motivelor predispozante", care îl directivează pe individ, pe de o parte, spre un comportament criminal, iar pe de altă parte, spre "factorii ambientali de precipitare", care inspiră şi declanşează crime, oferind mijloacele prin care delincvenţa se perpetuează. Comportamentul distructiv nu poate, prin urmare, apărea - spune H.Lindner - decât atunci când motivaţiile predispozante sunt "aprinse" de factorii ambientali precipitanţi (6, p.56). În aceste condiţii, comportamentul deviant respectiv este o încercare a persoanei de a se relaxa prin rezolvarea tensiunii interne şi restabilirea echilibrului iniţial. În viziunea lui H.Lindner motivele predispozante includ: dorinţa excesivă a persoanei respective de a obţine diferite gratificaţii (ex. bani, drog, satisfacţie sexuală, calitatea de a da ordine şi de a conduce etc.), o ostilitate exagerată faţă de situaţiile sau persoanele care se opun tendinţelor sale de a obţine gratificaţii, o teamă excesivă de a părea prea slab şi insuficient "de bărbat" etc. Dată fiind acuitatea acestor stări interioare, situaţia ambientală precipitantă joacă rolul de "trăgaci", astfel că "explozia" actului se produce. Privit în acest fel, actul criminal nu este altceva decât o încercare de a restabili echilibrul intern iniţial (adică starea de homeostazie). Completându-l pe H.Lindner, trebuie să arătăm că tendinţele ereditare se realizează şi se manifestă întotdeauna într-un mod diferit, în dependenţă de antecedentele dezvoltării individuale, de evenimentele copilăriei şi de mediul în care trăieşte persoana. Fiecare caz de inadaptare şcolară are, prin urmare, o "istorie" proprie, care pretinde (impune) o interpretare psihogenetică, dinamică şi funcţională a inadaptării şcolare (7, p.35-50).

Pentru a fi luate măsurile profilactice necesare scăderii numărului de conduite deviante în şcoală, trebuie să punem în discuţie, fie şi succint, rolul factorilor individuali (interni) şi a celor sociali (externi) în determinarea acestor conduite.

① **Factorii interni** sunt factori care ţin de zestrea ereditară şi structura neuro-psihică a copilului, de unele particularităţi ale personalităţii în formare,

particularităţi care s-au format sub influenţa factorilor externi, de mediu, îndeosebi a celor familiali. Dintre aceşti factori menţionăm: diverse disfuncţii cerebrale (relevate prin E.E.G.), inteligenţă la limită (chiar debilitate mintală), hiperemotivitate, introversiune şi sugestibilitate exagerate, tendinţe agresive, tulburări de caracter etc. Spaţiul restrâns acordat acestui material nu ne permite să ne oprim decât asupra unora din aceşti factori.

✧ **Deficienţele intelectuale.** Se apreciază astăzi tot mai mult că întârzierile mintale reprezintă o premisă a devianţei compornamentale, mai ales atunci când nivelul mintal scăzut este asociat cu tulburări afective şi cu condiţii defavorabile de mediu. Deficienţele intelectuale exprimă, de regulă, dificultăţile sau imposibilitatea celui în cauză de anticipare pe plan mintal a urmărilor inevitabile ale atitudinilor deviante adoptate. Astfel spus, ele exprimă slaba capacitate de a trăi anticipativ o serie întreagă de stări emotive, motiv pentru care persoana respectivă trăieşte mai mult "în prezent", sub presiunea tiranică a pulsiunilor şi trebuinţelor sale primare.

✧ **Tulburări ale vieţii afective.** Dintre aceste tulburări mai des întâlnite la elevii cu devieri de conduită menţionăm: toleranţa redusă la frustrare, labilitate afectivă, un potenţial agresiv ridicat, indiferenţă afectivă (absenţa emoţiilor şi a înclinaţiilor altruiste şi simpatetice).

❑ Se ştie că sentimentele de frustraţie exprimă starea noastră de disconfort în raport cu o trebuinţă sau aspiraţie care, din diferite motive, nu a fost satisfăcută. Spuneam cu altă ocazie (8, p.17-20) că oamenii au diferite praguri de rezistenţă la privare (frustrare) în funcţie de cât de mult sunt dispuşi să realizeze un dialog flexibil cu ceilalţi, respectiv de a face schimburi de valori materiale şi spirituale cu cei care îi înconjoară. Elevii "problemă" sunt, de obicei, persoane încorsetate de egoism în interpretarea situaţiilor sociale, sunt persoane dominate de incapacitatea de a se detaşa de propriile trăiri şi tendinţe egocentrice, ceea ce le determină să creadă că au numai drepturi, nu şi îndatoriri. Incapacitatea de a acepta o frustrare, un reproş, sau sugestie constructivă îi face pe aceşti elevi să recurgă la încercări de satisfacere a trebuinţelor lor egoiste pe alte căi, decât cele legale.

❑ Labilitatea afectivă reprezintă una din caracteristicile personalităţii delincvenţilor, ea manifestându-se prin: sugestionare rapidă în raport cu impresiile de moment formate; reacţii imprevizibile (datorate insuficientei dezvoltării a autocontrolului afectiv); lipsa unei autonomii afective (determinate de o slabă dezvoltare a emoţiilor şi sentimentelor superioare, îndeosebi a celor morale). În acest sens, T.Bogdan consideră că, datorită educaţiei greşite primite şi a experienţelor dureroase de viaţă avute, delincventul este "un instabil emotiv, un element care în reacţiile sale trădează discontinuitate, salturi nemotivate de la o extremă la alta, inconstanţă în reacţii faţă de stimul..." (5, p.71).

❑ Fenomenul de agresivitate, determinat de instabilitatea emotivă şi de o structură dizarmonică de personalitate de tipul psihopatiei impulsive, stă la originea multor devieri compornamentale. Investigarea tendinţelor psihice ale delincvenţilor cu teste de personalitate (ex. T.A.T., testul de frustrare al lui S. Rosenweig etc.) au relevat faptul că mulţi din delincvenţii minori testaţi au dat răspunsuri de tip agresiv, care exprimă opoziţia şi intoleranţă faţă de ceilalţi (9, p.178-204).

✧ **Tulburări de caracter.** Deşi nu se poate pune semn de egalitate între caracteriali şi delincvenţi, deoarece nu toţi copiii caracteriali devin delincvenţi, şi nu toţi delincvenţii au cunoscut (traversat) în copilărie sau adolescenţă o fază

"caracterială", se constată faptul că în numeroase cazuri delincvenţa juvenilă este precedată de tulburări caracteriale, care apoi, prin cronicizare, s-au fixat în structura caracterului respectivilor minori. Astfel, cercetători cum ar fi: D.Lagache (10), R.Mucchielli (11), G.Basiliade (12) şi alţii arată că un copil caracterial (deci cu un "caracter rău") se prezintă adesea în cadrul vieţii sociale ca un inadaptat, deoarece el nu reuşeste să realizeze relaţii armonioase între el şi mediul social, datorită insuficientei sale sociabilităţi. După R.Mucchielli, disocializarea copilului caracterial se exprimă prin: ◘ falsă percepţie socială a celor din jur, ◘ absenţa aprofundării şi evaluării corecte a consecinţelor actelor comise, ◘ respingerea sarcinilor şi rolurilor propuse de părinţi sau profesori. Evident că astfel de trăsături, care exprimă opoziţia faţă de încercările educative ale adulţilor, insolenţa, voluntarismul afectiv etc. se obiectivează în diferite reacţii şi acte predelictuale care apoi, prin cronicizare, se structurează în personalitatea delincvenţilor minori şi tineri, dând naştere la ceea ce se cheamă un caracter imatur (adică neformat sau greşit structurat). Unui astfel de caracter îi sunt specifice trăsături de tipul: subestimarea greşelilor de comportament şi a abaterilor comise; indiferenţă sau chiar dispreţ faţă de munca sistematică din şcoală; opoziţie (şi respingere) faţă de normele şcolare; tendinţe egocentrice (exacerbarea unor motive personale egoiste); impulsivitate şi agresivitate în raporturile cu ceilalţi din jur etc.

② **Factorii externi.** Dintre aceşti factori ne vom opri atenţia doar asupra câtorva mai importanţi, şi anume asupra celor legaţi de mediul familial şi de activitatea instructiv-educativă din şcoală.

1) **Factorii psiho-pedagogici de ordin familial.** Dezadaptarea şcolară a elevului este, în multe cazuri, o consecinţă a relaţiilor intrafamiliale deficitare, a unei rele convieţuiri familiale, într-un cuvânt, un efect al inadaptării familiale a copilului. Alături de şcoală, familia reprezintă, se ştie, un principal instrument de reglare a legăturilor copilului cu mediul, ea urmând să contribuie la formarea atât a sociabilităţii, cât şi a unei personalităţi puternic conturate, capabilă să înfrunte obstacolele şi dificultăţile inerente vieţii şi activităţii. De felul în care se desfăşoară "dialogul familial" depinde, în cea mai mare măsură, constituirea sentimentului de siguranţă al copilului, atât de important pentru dezvoltarea armonioasă a personalităţii copilului şi pentru formarea unor raporturi echilibrate ale acestuia cu lumea (13, p.52-78).

○ **Deficite de climat familial şi de structură familială.** Familia reprezintă "un soi de personalitate colectivă" a cărei armonie generală influienţează armonia fiecăreia dintre părţi. Faptele de viaţă arată, în acest sens, că diferitele însuşiri moral-volitive ale copilului cum ar fi, de exemplu, iniţiativa şi fermitatea în acţiuni, curiozitatea epistemică, spiritul obiectiv de autoevaluare etc., depind de o serie de trasături pe care le are familia în care trăieşte copilul. Astfel există - spune Rose Vincent (14, p.201-217) - familii **reprimatoare**, care înăbuşesc spiritul de independenţă al copilului, şi familii **liberale**, care dezvoltă iniţiativele acestuia. De asemenea sunt familii **integrate social**, sigure de ele, care prezintă un grad ridicat de receptivitate socială, şi familii la **limita integrării**, nesigure, închistate, refractare la tot ce apare nou pe plan social. Nu mai puţin interesante sunt aşa numitele familii **active** şi **pasive**. În cazul celor active, principala însuşire este aceea de a se afirma, de a lupta cu greutăţile, de a se impune, în sensul bun al cuvântului, în sociatate; ele încurajează formarea la membrii mai tineri ai familiei

a dinamismului, a încrederii în sine, a motivaţiei muncii. Familiile pasive, indiferente, indolente, generează sentimentul de eşec, de neîncredere în viaţă, de descurajare în lupta cu obstacolele întâlnite în activitate.

Părinţii formează, se ştie, **miezul** grupului familial. Absenţa temporară a unuia dintre părinţi, situaţia de deces a unuia sau a ambilor părinţi etc., reprezintă tot atâtea condiţii cu răsunet diferit asupra mediului familial şi al echilibrului psihic al copilului. În familia **adoptivă**, de exemplu, alcătuită de obicei din părinţi mai vârstnici şi dintr-un singur copil, înfiat sau luat sub ocrotire, întreaga afecţiune şi grijă este îndreptată de regulă spre acest copil; saturat şi plictisit de atâtea atenţii, copilul va adopta atitudinea minimei rezistenţe faţă de greutăţi, faţă de efort. În familiile **disociate**, deseori cei doi părinţi, deşi despărţiţi, revendică, în aceeaşi măsură, copilul, fiecare dintre ei căutând să-l atragă de partea lui şi să-l instige împotriva celuilalt, pentru a-l compromite. Rămas în grija unuia din părinţi, copilul devine victima unei atitudini extremiste: fie de afecţiune şi îngrijire exagerată din partea acestuia, fie de privare a sa de cea mai elementară atitudine de afecţiune şi înţelegere, de condiţii corespunzătoare de viaţă şi activitate, ceea ce poate determina izolarea, lipsa de încredere în sine, sau revolta, răutatea, ostilitatea acestuia. Impresionante sunt, în această privinţă, cazurile acelor copii deveniţi confidentul unuia sau altuia dintre părinţi: aflăţi în postura de consolator, de "suport afectiv", al unuia dintre părinţi, aceşti copii îşi dau seama de prăbuşirea condiţiilor securităţii vieţii lor de familie, ceea ce-i face să devină blazaţi şi neîncrezători în oameni. În cazul copiilor **orfani, abandonaţi,** care se află în grija asistenţei publice, cu toată grija care li se acordă aici, le lipseşte tocmai mediul afectiv afmilial. De aceea, din rândul acestora se detaşează, uneori, copilul depresiv, descurajat, aflat în continuă căutare de afectivitate, de încredere şi înţelegere din partea celor din jur. Familiile **reconstituite** din persoane divorţate, cu copii rezultaţi din căsătorii anterioare, vin, de obicei, cu principii şi deprinderi de educaţie total diferite, fapt ce poate favoriza o atmosferă de nesiguranţă şi nelinişte, sau apariţia unor conflicte şi tensiuni fie între părinţi, fie între părinţi şi copii. O situaţie specială o reprezintă acele familii cu o ambianţă a căminului apăsătoare, ca rezultat al unor certuri continue dintre părinţi; aceste familii creează un mediu nefavorabil dezvoltării psihice normale a copilului (13;14;3). O atmosferă familială prea tristă sau prea agitată, caracterizată de certuri, injurii, brutalităţi, se răsfrânge în sens negativ asupra psihicului copilului provocându-i tulburări emoţionale puternice: preocupaţi de aceste neînţelegeri şi contradicţii dintre părinţi, ei nu pot să-şi concentreze atenţia asupra sarcinilor şcolare, manifestând fie atitudini de dezinteres, fie refuz de a colabora cu profesorii sa cu colegii.

○ **Copilul şi divergenţele educative dintre membrii adulţi ai familiei.** Este ştiut că mediul familial nu se limitează strict la membrii grupului familial nuclear (adică numai la părinţi şi copii). Cel mai adesea şi alţi adulţi, cum ar fi: bunici, mătuşi, unchi, veri, prieteni, vecini iau parte în mod permanent sau doar din când în când la viaţa familiei respective. Aceste persoane pot să joace un rol important influenţând, în unele cazuri, natura relaţiilor copilului cu părinţii. "Ceea ce complică pedagogia familială - arată A.Berge - este numărul de jurisdicţii cărora trebuie să li se supună copilul... Sunt familii în care cea mai mică măsură de ordin educativ stârneşte strigătele de indignare ale bunicilor, unchilor şi mătuşilor, prietenilor etc., care îşi prezintă opiniile, se contrazic, reproşează severitatea sau

indulgenţa, sugerează sisteme şi soluţii salvatoare. Copiii mici sunt meşteri mari când este vorba să profite de aceste divergenţe pentru a se elibera de orice regulă" (15, p.60-61). Colaborarea dintre părinţi şi ceilalţi membri adulţi din familie joacă un rol important atât în prevenirea eşecurilor şcolare ale copiilor, cât şi în depistarea la timp a greutăţilor pe care aceştia le întâmpină în activitatea de învăţare. În unele cazuri, relaţiile dintre persoanele adulte nu se desfăşoară normal: părinţii se arată invidioşi pe bunici, unchi etc., crezând că le subminează autoritatea - în consecinţă, ei îi critică, comentează fără discernământ, dintr-un spirit de comoditate sau de egoism atitudinea lor, aruncând asupra acestora întreaga răspundere a educaţiei copilului. Bunicii, mătuşile etc., la rândul lor, pot fie să refuze colaborarea cu părinţii, fie să intervină prea des în viaţa colectivului familial, devenind în felul acesta stânjenitori. De cele mai multe ori, însă, bunicii constituie o sursă de experienţă bogată şi preţioasă pentru copil. Astfel, pentru copiii dintr-o familie numeroasă, bunicii oferă acel surplus de cămin, care completează şi întregeşte mediul familial propriu-zis şi în care fiecare dintre copii se bucură de o atenţie egală. Copilul gelos, care consideră că alt copil (frate sau soră) i-a luat locul în inima părinţilor săi, vine la bunici, unde găseşte un loc de refugiu. Este adevărat, însă, că uneori bunicii se arată deosebit de protectori şi de îngăduitori cu nepoţii ocrotindu-i şi apărându-i de pedepsele părinţilor lor şi atunci când nu ar trebui. Desigur, aceste intervenţii directe în atribuţiile părinţilor clatină autoritatea acestora, schimbă poziţia copilului faţă de părinţi, perturbă relaţiile familiale, dând naştere la tensiuni şi conflicte de pe urma cărora va suferi, în primul rând, copilul. De asemenea, bunicii prea îngăduitori, care permit copilului să se manifeste oricum, "educă" nepoţi prea alintaţi, obraznici.

○ **Grupul fratern**. Este de asemenea cunoscut că, în familie, copilul suferă influenţa nu numai a membrilor adulţi, ci şi a celorlalţi copii, fraţi şi surori mai mici sau mai mari, verilor etc. Desigur, aceste influenţe depind de numărul copiilor în familie, de vârsta şi sexul fiecăruia, de poziţia copiilor în colectivul familial. Faptul, de exemplu, că un copil mai are 3-4 fraţi şi surori, îl face să intre în relaţii umane mai bogate (mai variate) în comparaţie cu copilul unic în familie, şi anume să cunoască experienţa rivalităţii, a competiţiei, dar şi raporturile de colaborare, de solidaritate la nevoie. Pentru părinte, nu-i totuna să crească o singură fată printre băieţi, sau un băiat între mai multe fete; pentru copii, nu este lipsit de importanţă dacă fac parte dintr-un grup omogen în privinţa sexului, sau dacă au tovarăşi din cele două sexe etc. Adesea în sânul familiei îşi fac simţită, printre copii, prezenţa unele grupuri ostile: cel al copiilor mici împotriva celor mari, ai fetelor împotriva băieţilor, al fraţilor împotriva verilor etc. Aceste conflicte sunt, de regulă, indiciul unor serioase antagonisme familiale, sau expresia unui climat familial apăsător, trist, apatic, lipsit de emulaţie. Faptele de viaţă arată că de cele mai multe ori, conflictele dintre fraţi sunt determinate de **poziţia** copilului pe scara vârstei. Cel mai **mare**, de pildă, care a avut la un moment dat totul (atenţie, dragoste etc.), trăieşte, din momentul apariţiei următorului copil cu care trebuie să împartă dragostea părinţilor, un "complex de detronare" (A.Adler) şi puternice sentimente de gelozie. El poate să ajungă chiar să creadă că este ignorat, respins de părinţi, ceea ce-l va face să-şi urască fratele mai mic, să se închidă în sine şi să-şi neglijeze obligaţiile şcolare. Acelaşi lucru se poate întâmpla şi cu copilul din poziţia mediană (al doilea din trei), care nu se bucură de avantaje nici din partea

celor mai în vârstă, nici din partea celor mai mici decât el. Acest copil poate şi el să revendice mai multă dragoste părintească, sau poate să ascundă acestă nevoie de afecţiune, pentru a-şi păstra simpatia părinţilor, devenind, însă, în acest ultim caz, mai retras, mai trist (are un fel de rană ascunsă). Copilul **cel mai mic** din familie (Prâslea) ocupă, şi el, o poziţie aparte şi destul de primejdioasă în colectivul familial. El ajunge, de regulă, în situaţia de a fi răsfăţatul familiei, fiind înconjurat de cele mai calde sentimente de duioşie şi dragoste din partea părinţilor.În felul acesta, el îşi va dezvolta la maximum "firea voluntară", devenind impulsiv, revendicativ, obraznic în relaţiile cu cei din jur. Fraţii lui mai mari sau cei intermediari de obicei nu-l iubesc, asociindu-se pentru a-l exclude din grupul lor, sau pentru a rezista mai bine în faţa presiunilor părinţilor. Problemele cele mai mari le ridică, însă, pentru viaţa grupului familial, copilul **unic**, care este îndeajuns de des un "copil problemă" în şcoală. Care sunt cauzele acestor dificultăţi pe care el le întâmpină mai ales la şcoală? Evident, aceste cauze trebuiesc legate de răsfăţul prea mare, de excesul de dragoste manifestat faţă de el de către părinţi. El este centrul de interes al tuturor. Răsfăţul continuu îl va transforma pe copilul unic într-un mic tiran al familiei, pe cât de iraţional şi capricios, pe atât de temut. De asemenea, permanenta supraveghere şi continuul ajutor pe care părinţii i-l acordă în realizarea temelor, îl fac să crească timorat, incapabil de a face faţă unor situaţii mai dificile (în consecinţă, reacţia copilului va fi una de respingere a competiţiei şcolare şi de fugă din faţa autorităţii profesorilor).

○ **Dezacordul dintre cerere şi ofertă**. Cerinţele familiale, respectiv obligaţiile, pretenţiile, exigenţele ce se impun copilului se exercită pe două căi: solicitare şi interdicţie. Natura şi gradul solicitării sau interdicţiei trebuie puse însă de acord cu posibilităţile copiilor de înţelegere şi de înfăptuire a sarcinilor primite. Părinţii trebuie, deci, să facă dovada unui **simţ al măsurii** în atitudinea şi exigenţele preconizate, dublat de capacitatea de a **prevedea** reacţiile şi stările interne ale copilului apărute atunci când iau o măsură educativă. Dar, efortul de discernământ, de analiză lucidă, duce la un rezultat pozitiv numai atunci când este însoţit de o anumită "supleţe psihologică", de capacitatea de a vedea în fiecare copil un exemplar **unic**, care se caracterizează prin anumite însuşiri, prin anumite preocupări, dorinţe şi năzuinţe, printr-un fel propriu de a privi şi analiza lucrurile. Exigenţa exagerată (neraţională), manifestată de unii părinţi faţă de copiii lor, favorizează eşecurile şcolare, provoacă "intoxicaţii intelectuale", generatoare de irascibilitate şi chiar agresivitate în raport cu sarcinile şcolare. Defectele copilului nu reprezintă altceva - precizează A.Berge - decât partea vizibilă a unui conflict profund dintre părinte şi copil: "Un defect nu este o imperfecţiune esenţială a fiinţei, ci un mod deosebit şi aberant de a acţiona la exigenţele lumii exterioare. Defectul vădeşte o dificultate de adaptare ... un copil dificil este aproape întotdeauna un copil care are anumite dificultăţi" (15, p.6).

2) **Factori psiho-pedagogici de ordin şcolar.** Mediul şcolar poate prezenta, uneori, influenţe psihopedagogice negative, care să determine fenomene de dezadaptare şcolară la elevi. Iată câteva dintre aceste posibile influenţe negative:

❑ **Sub şi supraaprecierea capacităţilor reale ale elevului.** Un factor deosebit de important al reuşitei şcolare a elevului o formează încrederea lui în forţele proprii. Această încredere este, însă, în mare măsură, ecoul aprecierii profesorului, a încrederii pe care el o acordă elevului. Când exigenţele profesorului

faţă de un elev, considerat nedotat, sunt superficiale şi formale, învăţătura elevului respectiv devine şi ea formală şi mecanică. Sarcinile şcolare prea uşoare au ca efect slăbirea energiei nervoase şi stingerea intereselor. Nestimulat de către profesor, nefiind învăţat şi deprins cu efortul intelectual sistematic de aprofundare a cunoştinţelor, de generalizare şi aplicare a lor la situaţii concrete mereu noi, elevul respectiv nu va ţine pas cu "etapele logice şi organice" de învăţare decât aparent, trecând treptat în categoria elevilor rămaşi în urmă la învăţătură. Dacă, de asemenea, nemulţumit de răspunsurile unui elev, profesorul îşi va exprima în mai multe rânduri neîncrederea în capacităţile acestuia de a se îndrepta în viitor, elevul respectiv va începe **să se convingă** tot mai mult de "adevărurile" celor spuse de profesor, dând răspunsuri din ce în ce mai nesigure şi obţinând rezultate tot mai slabe; "incapacitatea" acestui elev se înscrie, aşadar, în categoria deficienţelor "didascogene" (16, p.132), create de profesor prin ignorarea, uneori fără voia lui, a efectelor psihologice pe care le au aprecierile verbale şi autoritatea profesorală. Nu mai puţin dăunătoare, prin efectele ei, este şi acea atitudine de supraestimare de către profesor a posibilităţilor reale ale elevului. Ca efect al supraaprecierii şi a încrederii deosebite pe care o manifestă în capacităţile unui anumit elev, profesorul îl supraîncarcă intelectual, elevul în cauză fiind nevoit să facă mereu faţă unei disproporţii, de ordin intensiv şi calitativ, între sarcinile şi cerinţele care-i sunt puse în faţă şi propria rezistenţă nervoasă. Acest dezacord între "cerere" şi "ofertă" îl poate determina pe elev să acţioneze fie prin protest şi respingere a exigenţei, fie printr-o îndeplinire formală a acesteia. În alte cazuri, profesorul care supraestimează posibilităţile unui elev nu face altceva decât să-l dezarmeze pe acesta: neantrenându-l progresiv în acţiunea de rezolvare a unor probleme şi situaţii din ce în ce mai dificile, nu-l obişnuieşte să reia efortul intelectual ori de câte ori este necesar, expunându-l astfel fie unor descurajări şi dezamăgiri ulterioare, fie alunecării pe panta îngâmfării şi creării unei personalităţi egocentrice (care va constitui un prilej de conflicte cu cei din jur şi de insuccese în activitate).

❑ **Dezacordul asupra motivaţiilor conduitei elevului**. Este cunoscut faptul că unele comportări aparent identice pot fi provocate de motive cu totul diferite, după cum atitudini foarte diferite pot fi explicate uneori prin una şi prin aceeaşi cauză sau grup de cauze. Dacă la aceasta mai adăugăm şi faptul că motivele conduitei nu sunt întotdeauna evidente, fiindu-i greu chiar celui în cauză să le determine cu precizie, ne dăm seama de ce cadrele didactice întâmpină serioase dificultăţi în stabilirea exactă şi oportună a ceea ce l-a determinat pe elev să procedeze, la un moment dat, într-un fel şi nu în altul. În aceste dificultăţi întâmpinate în elucidarea motivelor conduitei trebuie să găsim, de altfel, şi explicaţia acelor dezacorduri care pot să apară între profesor şi elev în atribuirea unui motiv sau altul comportamentului elevului: astfel, în timp ce profesorul atribuie comportamentului elevului un motiv pe care el, ca educator, îl consideră real, elevul nu se arată de acord cu motivul sau motivele ce i se atribuie în legătură cu o faptă săvârşită de el şi, în consecinţă, respinge măsurile luate de profesor împotriva lui. Acest dezacord şi protestul lăuntric pot duce la apariţia sentimentului elevului că este victima unei nedreptăţi sau a unei neînţelegeri, precum şi a convingerii sale că pedeapsa la care a fost supus este nemeritată. Adesea, văzând că nu este înţeles, elevul poate să se închidă în sine şi să refuze să dea explicaţii. Dacă asemenea cazuri se repetă, apare la elevul respectiv aşa-numitul fenomen de

"rezistenţă interioară" (L.S.Slavina), în virtutea căruia elevul, înţelegând bine şi putând să facă ceeea ce-i cere profesorul, nu-şi însuşeşte această cerinţă şi se încăpăţinează să nu o ducă la îndeplinire. În aceste cazuri, contactul dintre profesor şi elev se întrerupe, iar înţelegerea reciprocă dispare. Să ne închipuim, de pildă, că un elev nu-şi pregăteşte o perioadă de timp lecţiile sau şi le pregăteşte în mod neglijent, fiind etichetat de profesorul diriginte ca un leneş. Lenea de care dă dovadă, însă, la un moment dat un elev în activitatea sa poate să aibe mai multe cauze: poate să exprime, de exemplu, lipsa reală de posibilităţi ale elevului, părerea sa greşită despre propriile posibilităţi şi capacităţi intelectuale, intenţia de a atrage spre sine atenţia pe care anturajul o acordă altora, răzbunarea prin a nu satisface ambiţia celor care aşteaptă de la el maximum de performanţe, însă pe care îi antipatizează etc. Dacă profesorul va lega, însă, în mod invariabil această lene a elevului **numai** de **dezinteresul** acestuia faţă de şcoală, explicaţie cu care elevul nu va fi de acord în forul său interior, va apare fenomenul de "rezistenţă interioară", de pe urma căruia dialogul dintre profesor şi elev încetează. Mai mult chiar, dezacordul respectiv îl va face pe elev să devină cu adevărat un elev leneş, extinzându-şi cu repeziciune resentimentele sale faţă de profesorul respectiv, de la persoana acestuia asupra disciplinei pe care o predă şi chiar asupra activităţii şcolare în general. Desigur este mai comod să etichetăm un elev ca fiind leneş, sau să invocăm lipsa de interes a acestuia, decât să aflăm pentru care motiv el este indiferent sau nu munceşte atât cât ar trebui. Adevărul este că e foarte greu de cuantificat atunci când se afirmă că un elev "refuză să facă eforturi de învăţare". Aprecierea aceasta variază de la un profesor la altul, de la o clasă şi şcoală la alta, în funcţie de criteriile folosite: ceea ce un profesor va considera că e satisfăcător, un altul poate aprecia ca fiind insuficient sau chiar derizoriu; în consecinţă un elev va fi mai bun la un profesor sau în cutare clasă şi mai slab la un alt profesor şi într-o altă clasă. Problemele de "apreciere" şi de "valoare" complică, aşadar, în cel mai înalt grad constatarea fenomenelor sau atitudinilor morale ale elevilor. Când totuşi unii profesori depăşesc bariera comodităţii şi caută să găsească explicaţii la faptul de ce unii elevi sunt refractari la efort, în timp ce majoritatea elevilor îl realizează, ei pot constata lucruri interesante, care pledează pentru existenţa a ceea ce Alfred Binet numea două forme principale de lene: lenea "de ocazie" şi lenea "din naştere" (17, p.217-222). Lenea de ocazie este tranzitorie, accidentală, fiind determinată de un eveniment neplăcut, care ar fi putut lipsi. Dintre aceste evenimente putem menţiona: un elev este descurajat de o notă proastă sau de un eşec la un examen; indiferenţa părinţilor, care nu numai că nu se interesează de conduita şcolară a copilului lor, dar reprezintă ei înşişi exemple de lene şi neglijenţă; în alte familii, dimpotrivă, părinţii au prostul obicei de a prelua parţial sau în totalitate sarcinile şcolare ale copilului lor, realizându-i temele şi dezobişnuindu-l astfel să mai muncească; în sfârşit, mai pot fi influenţe nefavorabile venite din partea altor elevi care au ajuns şi ei, în urma unor experienţe şcolare negative, la descurajare sau chiar dezgust pentru studiu. La leneşul "din naştere" există, spune A.Binet, o lipsă, un defect iniţial în preocuparea pentru muncă. Acest elev aste apatic din fire, ceea ce se constată din insensibilitatea sa chiar faţă de stimulii obişnuiţi; în consecinţă el este indiferent la orice, este aton, indolent, nedecis, şi incapabil de a "gusta"plăcerea care este inspirată de perspectiva scopului de atins.

❑ **Conflictele individuale în cadrul clasei de elevi.** Apariţia unor tendinţe centrifugale şi a unor stări de tensiune între elevii clasei, ca urmare a competiţiei acerbe care poate să apară uneori între aceştia, sau ca urmare a conflictului de interese dintre elevi, poate să ducă la crearea unor subgrupuri şi fracţiuni cu caracter închis, care nu comunică decât în cadrul lor strâmt, se izolează de restul clasei, devenind "bisericuţe" sau "clici", cum sunt denumite de restul clasei. În aceste grupuri se cultivă, adesea, preocupări şi atitudini cu caracter predelictual sau infracţional, de tipul: practicarea jocurilor de noroc, vizionare de filme pornografice, hoinărirea pe străzi şi realizarea unor furturi sau tâlhării etc. (11, p.183-193)

3. Aspecte psiho-pedagogice privind proifilaxia comportamentului deviant al elevilor

Dintre modalităţile psiho-pedagogice care pot să contribuie la prevenirea şi corectarea devierilor de conduită la elevi, menţionăm:

♦ Depistarea precoce de către profesori sau de către factorii de asistenţă socială, a condiţiilor nefavorabile de climat familial sau de grup, încă înainte de formarea la copii a unor trăsături dizarmonice de personalitate. Pentru aceasta este necesar să se recurgă la diverse modalităţi de susţinere educativă a familiei (la socioterapia şi psihoterapia familiei), iar în cazuri mai grave chiar la măsuri cu caracter de asistenţă socială, menite a suplini familia (atunci când este vorba de absenţă fizică a acesteia sau când familia este total incompetentă sub raport educativ, prezentând multiple carenţe socio-afective şi morale).

♦ Pentru a preveni apariţia unor forme grave de dezadaptare şcolară, respectiv a unor conduite delictuale, trebuie să se manifeste preocupări de descoperire timpurie a elevilor cu dificultăţi şcolare, cu tulburări caracteriale şi compornamentale, cu instabilitate emotivă şi cu tendinţe agresive, cu tendinţă spre psihopatii sau alte boli neuro-psihice. Aceste depistări precoce vor fi realizate prin examinări diferite, de tip psiho-pedagogic sau neuro-psihiatric. Desigur, în unele cazuri se impune dispensarizarea sau diagnosticarea complexă în Laboratoarele de sănătate mintală, unde se va realiza nu numai "profilul de personalitate" al elevului cu tulburări de comportament, dar şi controlul periodic pentru eventuale reevaluări diagnostice şi prognostice. Odată depistate aceste cazuri de elevi cu tulburări de conduită se impune luarea unor măsuri psiho-pedagogice şi instaurarea unei terapii medico-psihiatrice **individualizate**, pentru prevenirea formării unor personalităţi profund dizarmonice, cu tendinţe antisociale.

♦ Creşterea eficienţei acţiunilor de orientare şcolară şi profesională. Se ştie că o principală cale de prevenire a riscurilor de eşec adaptiv este alegerea unor sarcini sau profesiuni în acord cu interesele şi aptitudinile proprii reale. Dar, pentru a-l ajuta pe elev să facă alegeri sau opţiuni adecvate trebuie să se intensifice în şcoli activităţile de elaborare a unor metode şi procedee diagnostice şi formative, prin care elevul îşi va dezvolta atât capacităţi de autocunoaştere şi autoevaluare obiective, cât şi abilităţi de învăţare şi de prelucrare creativă a informaţiilor acumulate. La realizarea tuturor acestor capacităţi contribuie astăzi şi psihologul şcolar, pentru formarea căruia s-au creat în ţară, după Revoluţia din decembrie 1989, secţii de Psihologie în cadrul universităţilor.

♦ Acordarea unei atenţii mai mari activităţilor educative în afară de clasă şi modalităţilor de ptrecere a timpului liber al elevilor, ţinându-se seama de interesele şi aptitudinile lor (ex. vizionarea de spectacole culturale sau sportive, realizarea de excursii, practicarea unor sporturi sau realizarea unor activităţi artistice etc.). Se va putea astfel preîntâmpina mai bine impactul unor elevi mai influenţabili sau mai labili în plan psihic cu acele influenţe negative care vin uneori din partea străzii, a grupurilor spontane de tineri, sau a unei părţi a mass-mediei.

♦ Evident, acolo unde profilaxia nu a reuşit, trebuie să se recurgă la măsuri "curative", de reeducare, care vizează în esenţă acţiuni ergoterapeutice şi acţiuni speciale de reeducare, realizate în Şcolile de reeducare, unde se ştie că se aplică mai bine principiul individualizării măsurilor, metodelor şi procedeelor de resocializare, în funcţie de particularităţile de vârstă şi de trăsăturile personalităţii fiecărui minor sau tânăr care a săvârşit o abatere gravă de comportament.

ANDRIEŞ C. LUCIAN
Nr 2531
Biblioteca Personală

NOTE ŞI REFERINŢE

1. Jean Piaget, *Psihologia inteligenţei*, trad., Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1965
2. Vasile Preda, *Profilaxia delincvenţei şi reintegrarea socială*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1981
3. Dan Banciu, Sorin M.Rădulescu, Marin Voicu, *Adolescenţii şi familia*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1987
4. E. Mira y Lopez, *Manuel de psychologie juridique*, Paris, P.U.F., 1959
5. Tiberiu Bogdan, *Probleme de psihologie judiciară*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1973
6. Cf. Sorin M.Rădulescu, Dan Banciu, *Introducere în sociologia delincvenţei juvenile*, Bucureşti, Editura medicală, 1990
7. Virgil Dragomirescu, *Psihologia comportamentului deviant*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1976
8. Tiberiu Rudică, *Eu şi celălalt. De la poziţia egocentrică la poziţia altruistă*, Iaşi, Editura Junimea, 1979
9. M.Cristescu, *Testul T.A.T. şi tulburările de comportament*, în: A. Cosmovici (coord.), "Metode pentru cunoaşterea personalităţii cu privire specială la elevi", Bucureşti, E.D.P.,1972
10. D.Lagache, *Nomenclature et classification des jeunes inadaptés*, "Sauvdagre de l'Enfance", Paris, 1964
11. R.Mucchielli, *Comment ils deviennent délinquants*, Paris, Editions sociale francaises, 1965
12. G.Basiliade (coord.), *Reeducare şi reintegrare socială*, Bucureşti, Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, 1978
13. Cornelia Dimitriu, *Constelaţia familială şi deformările ei*, Bucureşti, E.D.P., 1973
14. Rose Vincent, *Cunoaşterea copilului*, Bucureşti, E.D.P., 1972
15. Andre Berge, *Defectele copilului*, trad., Bucureşti, E.D.P., 1968
16. Vasile Pavelcu, *Psihologie pedagogică. Studii*, Bucureşti, E.D.P.,1962
17. Alfred Binet, *Ideile moderne despre copii*, trad., Bucureşti, E.D.P., 1975.

CERCETAREA PEDAGOGICĂ ŞI INOVAREA ÎN ÎNVĂŢĂMÂNT

Liliana Ştan

1. Cercetarea ştiinţifică şi cercetarea pedagogică

1.1. Consideraţii generale

Considerată de către unii gânditori fie o "aventură" (M.Debesse), fie un "mister" (G.Gusdorf), educaţia reprezintă un fenomen social de o foarte mare complexitate care nu va înceta niciodată să-şi afirme misterele şi dificultăţile, chiar propria sa aventură, oferind astfel tuturor celor interesaţi de acest domeniu al vieţii (părinţi, formatori, decidenţi, cercetători, tineri) un orizont nelimitat de studiu şi cunoaştere. Vizată prin ştiinţa pedagogiei (sau prin sistemul ştiinţelor pedagogice), educaţia - ca fenomen socio-uman, şi însăşi pedagogia - ca teorie cunoscătoare - devin obiect de investigaţie în cadrul cercetării pedagogice. Domeniul cercetării ştiinţifice s-a autonomizat ca segment distinct al activităţii umane, având caracteristici specifice pentru ştiinţele naturii şi pentru ştiinţele sociale (în care este inclusă şi pedagogia). Prin achiziţiile oferite de cercetare ştiinţele naturii se convertesc în tehnologii de producţie materială, iar ştiinţele sociale "din ştiinţe ale existentului, care să explice cum este lumea reală, (....) devin ştiinţe ale acţiunii, răspunzând la întrebarea cum este realizabil posibilul dorit" (1, p.8). Astfel, la tehnologia fizică, chimică şi biologică se alătură o tehnologie socială şi umană, "o ştiinţă dedicată transformării sociale", adică "ingineria socială" (1, p.18). Latura cercetării ştiinţifice s-a impus în toate domeniile vieţii şi ale ştiinţei, în special în secolul XX. Nici un stat nu-şi propune să neglijeze acest aspect şi, chiar dacă ar face-o, imperative de natură practic existenţială ar impune cercetarea ca sector inevitabil al vieţii. Depăşindu-se stadiul discuţiilor despre "ştiinţa pură" sau despre "ştiinţa pentru ştiinţă", în prezent, reţeaua de cercetare ştiinţifică este tratată de pe poziţii egale cu alte ramuri ale sistemului social, fiind considerată «o componentă necesară» a acestui sistem (2, p.278).

1.2. Ce înseamnă "a cerceta" şi caracteristicile cercetării ştiinţifice

Verbul "a cerceta" are ca înţeles primar faptul de a examina cu atenţie, a observa, a controla, a studia sau a consulta, a căuta, a întreba sau a iscodi (3, p.140). Aceste sensuri se nuanţează specific în cadrul acţiunii de cercetare ştiinţifică, în general, activitate care presupune câteva caracteristici:

- Existenţa unui **obiect al cercetării,** în sensul de fragment al realităţii vizat prin scopul însuşi al cercetării (de exemplu: educaţia este obiectul propriu de investigaţie pentru cercetarea pedagogică).
- Desprinderea unei **probleme concrete** din universul posibil şi real al obiectului de investigaţie pentru a se constitui în subiect determinat de cercetare (de exemplu: factorii reuşitei în învăţarea copiilor, în ciclul primar, pot constitui subiectul unei cercetări din sfera largă a educaţiei). În domeniul cercetărilor sociale (deci şi în cercetarea pedagogică), interesul pentru o astfel de problemă concretă socială este motivat de necesitatea îmbunătăţirii, a optimizării activităţii din domeniile vieţii sociale, fie prin abandonarea unor elemente depăşite, fie prin introducerea altora noi.

În termeni foarte generali, Cătălin Zamfir consideră că o problemă socială poate fi definită ca "un proces social, o caracteristică, o situaţie despre care societatea sau un subsistem al ei consideră că trebuie schimbat" (1, p.47). Din acest mod de definire, existenţa problemei sociale presupune două elemente şi anume:

A) un obiect - "adică acel aspect, situaţie, proces care este problematic, reprezintă, cu alte cuvinte, o sursă de dificultăţi şi asupra căruia urmează a se acţiona pentru a fi schimbat într-un sens convenabil;"

B) conştientizarea dificultăţii legată de obiect, adică "respectivul aspect de eliminat sau de realizat este pus ca problemă" (1, p.47). Formularea teoretică a problemei depistate marchează trecerea acesteia în ipostaza de "problematică", la aceasta raportându-se cercetătorul pe parcursul întregii sale investigaţii. Henri H.Stahl observă că în orice cercetare ştiinţifică avem de a face cu două mari categorii de realităţi: **realităţile concrete** - "existând în afara noastră şi independent de noi"; **construcţiile mintale ale oamenilor** "pe care le elaborăm cu privire la realităţile puse în studiu" (4, pp.71-72). În investigaţiile cercetătorilor din sfera socialului o dificilă şi importantă problemă este tocmai aceea a sesizării acestor două categorii de realităţi şi păstrarea consecvenţei logice în abordarea fiecăreia în parte.

Sesizarea, spontană sau deliberată, a existenţei unei probleme în realitate este posibilă "prin însăşi participarea noastră normală la viaţa socială de toate zilele, care ne semnalează unele stări de lucruri, pe care le-am dori mai bine cunoscute, ameliorate sau înlăturate" (4, p.70).

- Elaborarea unui demers, a unui drum specific, a unei **metode** pentru abordarea problemei de cercetare stabilite. Pentru H.H.Stahl metoda este "mersul sistematic al gândirii în operaţiunile sale de cunoaştere şi înţelegere a realităţilor, în scopul dezlegării unor probleme teoretice şi practice" (4, p.70), iar pentru J.Piaget "faza ştiinţifică a cercetării începe (...) atunci când, disociind ceea ce este verificabil de ceea ce poate fi numai reflectat sau intuit, cercetătorul elaborează metode speciale,

adaptate problemei sale, care să fie în acelaşi timp metode de abordare şi de verificare" (5, p.36). Termenului de metodă i-au fost atribuite numeroase sensuri. Vom putea reţine două dintre acestea datorită marii lor răspândiri:

> ❶ metoda vizează o modalitate generală de abordare a realităţii cu valoare de principiu ce orientează o cercetare (ex: metoda structuralistă, dialectică, istorică, interdisciplinară etc.);
>
> ❷ metoda cuprinde modalitatea efectivă de investigare a realităţii (observaţie, experiment etc.). În ştiinţele naturii metodele cel mai des utilizate sunt observaţia şi experimentul, iar în ştiinţele sociale, alături de acestea, s-au constituit metode specifice ale ştiinţelor sociale. Alături de termenul de metodă mai sunt utilizate şi alte concepte pentru a desemna modalităţile prin care o cercetare poate ajunge la rezultatele sale şi anume: domeniu metodologic, metodologie, tehnici şi procedee etc. (30, pp.21-23).

Cercetarea ştiinţifică în general are în zilele noastre unele însuşiri, calităţi, care o impun ca pe o **activitate modernă** şi anume: abordarea inter şi pluri-disciplinară a problemelor, scurtarea drumului între înnoirea obţinută prin cercetarea ştiinţifică şi aplicarea noului în practică, crearea unui instrumentar tehnic de mare complexitate pentru aproprierea obiectului investigat sau lucrul în echipa de specialişti.

1.3. Cercetarea pedagogică spontană şi sistematică (ştiinţifică)

În acţiunea de cercetare ştiinţifică este antrenat un număr tot mai mare de persoane, fapt compatibil însă cu semnalarea deosebirii dintre cercetarea spontană şi cercetarea sistematică.

Cercetarea spontană se referă la efortul de descifrare a unor relaţii de determinare în însuşi actul didactic, fiind îmbrăţişat de educatorii înşişi, la catedră. Ea răspunde unor cerinţe imediate, în special prin găsirea modalităţilor de optimizare a procesului de predare-învăţare, fiind uşor acceptate de promotorii înşişi ai noutăţilor, precum şi de colegii lor, în genul efectului petei de ulei ("tache d'huille", Văideanu G. 1988, 6, p.298).

Cercetarea spontană, are, însă, de depăşit o serie de dificultăţi în privinţa selecţionării temei de cercetare (existând pericolul repetării sau al documentării bibliografice incomplete) şi a utilizării metodologiilor adecvate. Ea prezintă însă şi avantajul că problemele pe care îşi propune să le abordeze sunt impuse de viaţa şcolară însăşi, artificialitatea sau nota forţată a tratării fiind mai greu de întâlnit. Cercetarea spontană nu cere o valoare mai mică - deşi trebuie să depăşească unele dificultăţi - ea fiind apreciată ca "o pârghie importantă a inovării învăţământului" (7, p.33).

Cercetarea sistematică este realizată de specialiştii domeniului, în cadrul institutelor de cercetare sau a unităţilor de învăţământ superior, în forme

organizatorice riguros determinate şi într-o relaţie ce angajează doi poli: şcoala şi factorii de decizie. Fără să reprezinte un factor cu rol de intermediere, rezultatele cercetării încearcă să fie receptate de către ambii poli amintiţi: şcoala să le înglobeze şi să le valorifice creator, iar factorul de decizie să-şi fundamenteze pe aceste rezultate măsurile de politică educaţional-şcolară. Cercetarea sistematică, mai ales în ţările est-europene, foste socialiste, se orientează în ultimii ani spre:

- preluarea fondului de idei valoroase al cercetării şi reflexiei sociale, în general, şi al aceluia legat de cercetarea educaţională în special şi integrarea lui creatoare în noul context social-politic cultural, evitând decis amestecul politicului sau ideologicului;
- intensificarea cooperării ştiinţifice internaţionale, cunoaşterea experienţelor de cercetare pedagogică din ţări vecine şi alte ţări europene;
- adaptarea metodologiilor de abordare a problematicii cercetării educaţionale, în sensul modernizării sale şi adaptării la noile teme de studiu, oferind problemelor noi ale educaţiei în tranziţie, soluţii noi vizând priorităţile operaţionale, strategiile şi politicile sale. Aria problemelor studiate de cercetarea sistematică este foarte vastă, vizând cercetări fundamentale şi aplicative, cercetări istorice şi prospective şi angajând în special în ultimul timp o metodologie investigatoare de tipul "cercetare - acţiune", "prin care cercetătorul îşi implementează cercetarea nu post factum, ci chiar în momentul organizării - în activitatea pedagogică concretă din şcoală (clasă), urmărind nu numai recoltarea de date, ci implicit şi optimizarea activităţii instructiv-educative, prin intervenţii modelatoare" (8, p.5). Investigaţia de tip "cercetare-acţiune" devine astfel o pârghie de mare însemnătate în comunicarea eficientă, nu doar mimetică, dintre cercetarea sistematică şi cea spontană, cea dintâi oferindu-i celeilalte exemple de metodologii (metode şi instrumente de investigaţie), proiecte (planuri) de cercetare, modele care indică ipoteze de lucru, etapele, metodele de cercetare, clase experimentale şi de control etc, exemple de tratare şi interpretare a datelor culese, criterii pentru evaluarea rezultatelor obţinute, modalităţi de înscriere a rezultatelor obţinute în ansamblul procesului educaţional cu asigurarea coerenţei acestuia etc. (7, p.30).

1.4. Relaţia cercetare - practică educativă

Cercetarea pedagogică, alături de sistemul formării educatorilor, reprezintă "o pârghie fundamentală pentru înnoirea educaţiei şi asigurarea relevanţei ei" (6, p.269), fiind "considerate «investiţii cu bătaie lungă» sau investiţii determinante pentru realizarea proiectelor", întrucât numai ameliorările aduse acestor două subsisteme vor putea conduce în deceniile viitoare la formarea competenţelor, a atitudinilor şi a caracterelor dorite de noi şi cerute de lumea de mâine.

Evidenţiem prin aceste observaţii nu numai caracterul prospectiv al abordărilor cercetării pedagogice, dar şi ideea că prestigiul educaţiei poate fi ajutat în afirmarea sa de preocuparea de înnoire prin cercetare, indiferent dacă aceasta ar angaja specialistul - cercetător sau dascălul - cercetător. De altfel, în literatura de specialitate se subliniază tot mai mult ideea că, în viitor, educatorii vor trebui să fie capabili "de o autoanaliză obiectivă a propriilor acţiuni, a metodelor pedagogice şi rezultatelor şcolare obţinute; să găsească singuri soluţii adecvate

pentru unele probleme de ordin didactic (9, p.113).

Pusă în aceşti termeni, problema reclamă ca în pregătirea iniţială a formatorilor, ca şi în cea ulterioară (ca "instituţie a autoperfecţionării", G.Văideanu) să fie cuprinse în spaţii speciale problemele cercetării educaţionale, abordându-se metodologii accesibile educatorilor, teme şi tipuri de cercetări, modalităţile de introducere a achiziţiilor cercetării pedagogice în practica educaţională etc. (6, p.278).

Cercetarea pedagogică este tot mai mult acceptată drept o componentă esenţială a sistemului autoperfecţionării didactice. Dacă autoperfecţionarea este considerată drept "o stare de necesitate" (10, p.97), cercetarea pedagogică se impune "ca un corolar al studiului individual", cercetarea autentică pretinzând "informare (informare completă) şi reflecţie, pentru a nu forţa «uşi deschise»" (10, p.67). Însuşită la nivelul deprinderii, capacitatea investigatoare poate întregi competenţa profesională a formatorului şi poate ajuta la conturarea statutului profesiei de dascăl între celelalte profesii. În anii din urmă, ca şi în prezent, la nivel mondial, se constată că profesorul nu este considerat de către alţii (şi chiar nici de către el însuşi) un specialist, atât din punctul de vedere al tehnicilor, cât şi din acela al creaţiei ştiinţifice, mai ales datorită lipsei de autonomie intelectuală. Un obstacol social care nu îngăduie profesorului să facă cercetare este faptul subliniat de J.Piaget şi anume că "publicul nu ştie....că pedagogia este, între altele, o ştiinţă şi încă una foarte grea, dată fiind complexitatea factorilor aflaţi în joc" (11, pp.13-14).

Aşadar, persoana care se angajează în activitatea specifică a cercetării pedagogice poate beneficia de un plus de eficienţă în acţiunea practică prin întemeierea deciziilor sale, asigurându-şi şi potenţind propriul prestigiu profesional.

1.5. Funcţiile cercetării pedagogice

Pornind de la premisa că optimizarea procesului formativ revendică o permanentă apropiere şi adaptare a soluţiilor de utilizat la nivelul aspiraţiilor individuale sau de grup, putem evidenţia rolul jucat de cercetarea pedagogică în împlinirea acestui obiectiv. Cu alte cuvinte, aceasta înseamnă să arătăm contribuţiile sau funcţiile pe care le are cercetarea pedagogică:

1. **Funcţia explicativă.** Dacă ar fi să realizăm o inventariere a cercetărilor pedagogice desfăşurate am constata că cea mai mare parte a lor se rezumă doar la a constata, a descrie şi a explica fenomenele educative manifeste. Sintetizând, această funcţie se regăseşte în:

- ❑ demersul de reliefare a unui diagnostic şi a raporturilor cauzale existente între factorii implicaţi în procesul educativ;
- ❑ efortul de a găsi "reprezentativitatea statistică", respectiv un număr suficient de mare de cazuri aparţinând aceluiaşi tip care să confere credibilitate concluziilor;
- ❑ apelul la o teorie iniţială în interpretarea datelor dar care, în final, ajunge să fie reconstruită în baza presiunii aspectelor ulterior evidenţiate;
- ❑ stabilirea unor raporturi, poziţii, priorităţi şi ierarhii între

elementele antrenate;

❑ distingerea între esenţial şi periferic, între necesar şi întâmplător, între normalitate şi surpriză etc.

Această funcţie se poate corela cu funcţia referenţial informaţională, deoarece demersurile anterior enumerate conduc la construirea unui sistem informaţional reprezentativ pentru domeniul investigat.

2. **Funcţia praxiologică.** Travaliul cercetătorului este semnificativ cu adevărat doar în măsura în care propune asemenea modificări încât să se obţină creşterea evidentă (spectaculoasă) a randamentului şcolar, ieşirea dintr-o "situaţie - limită" (cum ar fi, de exemplu, radicalizarea raporturilor profesor-elev) ş.a. Prin urmare, cercetarea pedagogică este mai importantă atunci când depăşeşte stadiul descriptiv - explicativ şi purcede benefic în manieră intervenţionistă, determinând modificări, transformări, apropiere de optim şi armonie. Dacă până la un anumit moment cercetătorul spune doar "ceea ce este" (funcţie descriptiv - explicativă), ulterior el poate să arate şi "ceea ce trebuie să fie" pentru că este mai bine, mai funcţional, mai practic. De aceea, cercetarea pedagogică trebuie să fie probată şi implicit să fie legată de realitatea şcolară pentru a oferi:

○ unele echivalente şi substitute funcţionale în stare să uşureze demersul formativ;

○ cele mai adecvate metode şi tehnici capabile să ridice tonusul, dorinţa de performanţă a tuturor participanţilor la educaţie;

○ modalităţi de utilizare suplă a unor procedee pedagogice ajungând până la sugerarea unor capcane, artificii, la crearea de abilităţi etc.;

○ soluţii posibile la situaţii posibile, dar mai ales soluţii clare şi eficiente la situaţii concrete.

3. **Funcţia predictivă.** Predicţia echivalează, în orice domeniu, cu exercitarea unui control asupra evoluţiei viitoare. Din acest punct de vedere cercetarea pedagogică se concretizează în a spune "ceea ce trebuie să fie" sau ceea ce va evolua în mod inevitabil, sigur, într-o direcţie anumită. În orice societate şcoala reprezintă şi o investiţie pe termen lung, iar "investitorul" va căuta să obţină "maximum de efecte cu minimum de efort". Ca atare, întotdeauna se va încerca anticiparea evoluţiei situaţiei şcolare pe intervale mai mari sau mai mici de timp. Predicţiile au grade diferite de probabilitate: astfel,

- cu cât anticipaţia se referă la o perioadă mai îndepărtată, cu atât probabilitatea producerii fenomenului în conformitate cu modelul gândit este mai mică;

- cu cât perioada scadentă de urmărire a producerii unui fenomen este mai apropiată în timp, cu atât valabilitatea predicţiei este mai mare.

Aşadar, cercetarea pedagogică permite efectuarea de "generalizări restrânse", iar pornind de la acestea pot fi intuite aspecte structurale şi funcţionale viitoare.

4. **Funcţia sistematizatoare.**

5. **Funcţia referenţial - informaţională.**

2. Etapele cercetării pedagogice

În desfăşurarea unei cercetări se parcurg mai multe etape care ar putea fi sintetizate în:

- Etapa **formulării problemei de cercetat** (se pot vedea ideile cuprinse în paragraful 1.2). Se cere ca acest lucru să se facă în termeni foarte clari, exacţi, delimitând laturile pe care cercetătorul şi le propune a le urmări. În acest scop, documentarea pentru fiecare cercetare are un rol esenţial. Se impune parcurgerea unei bibliografii minimale care să ofere câteva categorii de informaţii:
  - privitor la conţinutul temei;
  - privitor la metodologia cercetării ei etc. (8, p.21).
- Etapa **proiectării cercetării** vizează "imaginarea unui model teoretic de montare sau desfăşurare a investigaţiei" (28, p.106) care porneşte de la formularea unor ipoteze despre realitatea vizată şi se concretizează în proiectul de cercetare al cercetătorului (sau echipei). Orice proiect de cercetare cuprinde următoarele elemente:
  - problema de cercetat (sau tema - subtema proiectului care se va exprima în formă sugestivă şi explicită, fără teoretizări excesive, relevând importanţa acesteia pentru practica sau teoria pedagogică);
  - obiectivele cercetării (cu referire la finalităţile sau scopurile pe care le urmăreşte investigaţia);
  - ipoteza cercetării sau ideea probabilă, supoziţia, presupunerea făcută de cercetător despre faptul pedagogic devenit problemă de cercetare. Din investigaţiile realizate se vor putea găsi argumente pro sau contra ipotezei iniţiale. Când ipoteza nu este verificată, ea se va reformula;
  - conceptele utilizate de cercetător pentru prezentarea ideilor sale generate de problema investigată. Deoarece în literatura pedagogică acelaşi concept poate avea nuanţe diferite de la un gânditor la altul sau de la un curent la altul, precizarea sensului în care este folosit un termen elimină posibile confuzii sau deturnări de sensuri;
  - metodologia cercetării presupune alegerea ansamblului de metode - tehnici de culegere şi prelucrare a datelor pe parcursul întregii cercetări;
  - organizarea cercetării marchează detaliile interne ale investigaţiei cu privire la: factorii de sprijin - colaboratori angajaţi, subiecţii angajaţi în cercetare, sarcinile de cercetare în cadrul echipelor de cercetători, utilizarea resurselor material - financiare, calendarul cercetării etc. Un loc important îl ocupă în contextul organizării eşantionarea ca tehnică statistico-metodologică aplicabilă cu scopul selectării dintr-o populaţie a unei părţi (eşantion) ce va fi analizată pentru a permite elaborarea de inferenţe despre întreaga populaţie (29);
  - valorificarea cercetării - precizează formele de materializare a rezultatelor cercetării, atât ca formă teoretică (raport de cercetare, articol, studiu, comunicare ştiinţifică, carte etc.), cât şi ca formă practica (introducerea în practică a unor soluţii) şi indică beneficiarii rezultatelor cercetării (ca instituţii).
- **Desfăşurarea propriu-zisă** a cercetării cuprinde efectuarea de activităţi specifice pentru realizarea obiectivelor proiectului de cercetare conceput, făcându-se efortul de respectare a calendarului stabilit.
- **Prelucrarea rezultatelor obţinute,** interpretarea acestora, formularea concluziilor

prin raportare la ipoteză. Toate aceste rezultate sunt consemnate în raportul de cercetare, putând fi valorificate însă şi în alte forme (28).

3. Metodologia cercetării pedagogice

3.1. Problema metodelor de cercetare

Problema metodelor utilizate de cercetarea pedagogică este o problemă complexă care a generat discuţii largi (J. Dewey, G. D. Grath, Jeninek, Wachner, A. S. Barr, între specialişti, şi în puţine cazuri, chiar abandonul său (R. Hubert). Acest fapt ar putea fi explicat prin existenţa unui număr foarte mare de metode utilizate practic în cercetarea fenomenului educativ în decursul timpului, dar şi de lipsa conştientizării - foarte de multe ori - a esenţei demersului întreprins. "Oamenii de ştiinţă fac mai întâi o anumită descoperire şi abia apoi, de obicei fără succes, meditează asupra modului în care au făcut-o"(12, p.10).

Pentru clarificarea demersului nostru, vom observa că:

- metodele de cercetare pedagogică se deosebesc de metodele de organizare şi realizare a procesului instructiv educativ sau de acelea implicate în actul predării-evaluării formatorului în relaţia paideutică concretă, în relaţia sa cu elevul. În sfera educaţiei se caută nu numai metodele de educaţie, dar şi metode de căutare a metodelor (metodologii de cercetare în slujba metodelor de educaţie);
- există metode de cercetare care se regăsesc în arsenalul metodologic al mai multor discipline ştiinţifice, ceea ce nu afectează demnitatea ontologică a nici uneia dintre aceste căi de a ajunge la adevăr. "Din bogatul tablou al metodelor de cercetare, fiecare ştiinţă îşi alege pe cele ce i se potrivesc, folosindu-le după natura obiectului său" (13, p.66);
- în cele mai multe domenii ale ştiinţelor, sau poate chiar în toate, metoda a progresat într-un ritm mai lent decât ştiinţa în slujba căreia s-a aflat, ceea ce are semnificaţia unei rămâneri în urmă a metodologiei faţă de ştiinţă;
- studiul (ca sesizare şi explicitare) metodelor de cercetare pedagogică s-a realizat mai atent după primele decenii ale secolului XX, şi a îngăduit observarea unei treceri treptate "de la metode mai simple la metode mai elaborate sau mai complexe (de la observaţie la experimente, de le metode directe la metode indirecte, de le abordarea aspectului structural global la considerarea aspectului istoric al fenomenului etc.)" (13, p.79).

În literatura de specialitate românească prezentarea metodelor utilizate în cercetarea pedagogică se face prin simplă enumerare (Ioan Nicola şi Domnica Farcaş, 1993, Ioan Drăgan, 1993), fie printr-o sistematizare ordonatoare pe baza unor criterii, ca în cazul lui Stanciu Stoian (1969) sau Lazăr Vlăsceanu (1988).

Tabloul metodelor de investigaţie prezentat de Stanciu Stoian în lucrarea "Cercetarea pedagogică" (13, p.78) este următorul:

<table>
<tr><td rowspan="2">I</td><td rowspan="2">În secţiune transversală
(aspectul structural)</td><td>- metode directe (cercetare individuală)</td><td>- observaţia
- experimentul
- convorbirea</td></tr>
<tr><td>- metode indirecte (colaborare)</td><td>- metoda statistică
- metoda anchetelor
- metoda comparativă</td></tr>
<tr><td rowspan="2">II</td><td rowspan="2">În secţiune longitudinală
(aspect funcţional, dinamic, temporal)</td><td colspan="2">- cercetarea fenomenelor în aspectul lor dinamic (cibernetic)</td></tr>
<tr><td colspan="2">- cercetarea fenomenelor în dezvoltarea lor istorică</td></tr>
<tr><td rowspan="2">III</td><td rowspan="2">Metoda de ansamblu</td><td colspan="2">- metoda monografică, de investigaţii concrete sociopedagogice</td></tr>
<tr><td colspan="2">-metoda investigaţiei teoretice (procedee logice de abstracţie şi generalizare)</td></tr>
</table>

Lazăr Vlăsceanu distinge metode pentru culegerea datelor şi tehnici de prelucrare a datelor (14, p.363).

Metodele de culegere a datelor se pot diferenţia în metode intensive şi extensive de colectare.

Metodele intensive se folosesc atunci când numărul celor investigaţi este relativ mic, iar posibilităţile cercetătorului de a controla variaţia specifică a variabilelor propuse sunt mai mari. Ele cuprind: observaţia, experimentul, analiza de conţinut a produselor activităţii elevilor şi convorbirea sau interviul.

Metodele extensive de colectare a datelor sunt metoda chestionarului şi studiul panel, căi utilizate în condiţiile în care numărul persoanelor investigate creşte şi - respectiv - probabilitatea controlului variaţiei variabilelor propuse se micşorează.

I. Drăgan şi I. Nicola în lucrarea "Cercetarea psihopedagogică" menţionează ca metode de cercetare utilizate în sfera educaţiei următoarele: experimentul, observaţia, ancheta (care cuprinde convorbirea şi chestionarul), analiza produselor activităţii şi a cercetării documentelor, metoda testelor, metoda cazului (case-study) sau metoda clinică, metoda biografică. (8, p.9)

Alături de aceste metode, autorii menţionaţi fac o serie de precizări referitoare la **tehnicile statistice**, arătându-se care sunt cele mai utilizate forme de măsurare a fenomenelor psihopedagogice, şi anume: înregistrarea, clasificarea - ordonarea, compararea - raportarea.

În cele ce urmează vom schiţa în ce constă metodele intensive şi extensive de culegere a datelor în cercetarea psihopedagogică (selectiv).

3.2. Observaţia

Această metodă este una dintre cele mai larg utilizate (fapt datorat şi posibilităţii însoţirii observaţiei cu toate celelalte metode menţionate) şi constă "în înregistrarea datelor şi constatărilor aşa cum se prezintă", (8, p.47) " cercetătorul aşteptând ca ele să se producă pentru a le putea surprinde."

Observaţia solicită o concentrare a atenţiei în anumite limite, asupra unui obiect determinat de interes pentru observator, ea fiind o acţiune deliberată. Vom deosebi, aşadar, observaţia spontană de cea intenţionată, aceasta din urmă caracterizând investigaţia ştiinţifică.

Observaţia spontană (nesistematică) este reflexul unui interes de percepţie de moment, neintenţionat, a unui fapt, însuşire, proces. Caracterul neselectiv al consemnărilor alimentează un insuficient spirit critic, caracter fragmentar, formularea de impresii vagi, imprecise, exagerarea unor detalii sub impulsul unei subiectivităţi părtinitoare necontrolate.

Observaţia ştiinţifică (sistematică) respectă regulile unei investigaţii ştiinţifice (porneşte de la anumite ipoteze, recurge la verificări pe parcursul desfăşurării, se poate reorienta în funcţie de factorii spontani ce intervin etc.). Elementul specific ce caracterizează observaţia ştiinţifică este caracterul ei integral, sistematic şi organizat, sistematicitatea însăşi fiind susceptibilă de grade diferite şi generând o posibilă clasificare a observaţiilor ştiinţifice (după finalitatea lor) în:

a) observaţii de explorare
b) observaţii de diagnostic
c) observaţii experimentale.

După gradul implicării cercetătorului în acţiunea observaţiei, aceasta poate fi participativă şi neparticipativă.

Observaţia participativă (atunci când cel care investighează se încadrează grupului de care este interesat pentru a surprinde faptul pedagogic în desfăşurarea sa normală). Ea ridică unele probleme speciale pentru cercetător în cazul în care grupul de care este interesat este unul alcătuit din copii sau tineri, intervenind o diferenţă mare de ani ce poate reprezenta un obstacol în calea investigaţiei. Această dificultate sau altele pot fi depăşite prin anumite calităţi pe care cercetătorul însuşi trebuie să le probeze (ex: sociabilitatea ajută la integrarea persoanei respective în grup).

În literatura de specialitate au fost formulate unele reguli pe care cercetătorul trebuie să le respecte când utilizează observaţia participativă (30, p.178):

- ♦ să respecte normele grupului;
- ♦ să nu se izoleze făcând opinie separată şi trezind astfel suspiciuni şi resentimente care îndepărtează şansele de cooperare;
- ♦ să nu lase impresia că este o autoritate (mai ales prin atitudinea de conducător sau sfătuitor);
- ♦ să evite prea multă iniţiativă;
- ♦ să nu fie indiscret;
- ♦ să acorde o atenţie aparte persoanelor "cheie".

În sfera cercetării problemelor educative aceste reguli şi - în acelaşi timp condiţii ale bunei desfăşurări a observaţiei participative - sunt respectate aproape

în totalitate prin însuşi statutul cadrului didactic. De aceea, practicianul educaţiei are condiţii certe pentru a putea desfăşura o activitate de cercetare eficientă, adăugând însă şi condiţia - nu mai puţin importantă - a cunoaşterii generale a domeniului în care se produc faptele pedagogice şi a elaborării unei strategii de investigare a unui fenomen şi pe alte căi decât observaţia (8, p.16).

Observaţia neparticipativă (atunci când cercetătorul îşi afirmă **intenţia** investivaţiei unor aspecte prin observaţie). În situaţia intenţiei nedeclarate pentru observaţie poate interveni "tendinţa subiecţilor de a «corespunde» sau de a manifesta atitudinile şi comportamentele «aşteptate» de observatori, de a da răspunsuri socialmente acceptabile" (15, p.168). Acest fapt uşor de sesizat în cadrul grupurilor de tineri este consecinţa declanşării unor funcţii psihice (de etalare sau de apărare - camuflare) cu efecte în distorsionarea rezultatelor cercetării (10, p.61).

Calea înlăturării unor astfel de situaţii constă în a explica "cu cât mai multă sinceritate şi precizie obiectivele observaţiilor încă de la primul contact cu subiecţii, încercând totodată să-i antrenăm în realizarea investigaţiei (15, p.168).

Succesul metodei observaţiei poate fi pus în relaţie şi cu următorii factori:

1) utilizarea protocoalelor de observaţie
2) eficienţa mijloacelor de înregistrare a datelor.

Protocoalele de observaţie cuprind în opinia lui L.Vlăsceanu (14, p.363) următoarele:

- dimensionarea domeniului supus observării
- planul de desfăşurare a observaţiei
- evenimentele pedagogice considerate
- categoriile de încadrare a comportamentelor manifestate de cei observaţi
- modul de notare a datelor (în cazul în care nu sunt folosite mijloacele tehnice de observare se va preciza ce anume tehnică de notare s-a utilizat: fişă, jurnal).

Într-o formă mai explicită, "protocoalele" lucrărilor observate cu privire la un fapt sau proces se referă la simpla menţionare a faptelor, prin descriere în expresia cea mai fidelă şi - ulterior - clasificarea reflecţiilor despre cele consemnate.

Mijloacele de înregistrare a datelor cunosc în zilele noastre un grad de rafinare fără precedent, fapt ce nu trebuie neglijat nici în cercetarea pedagogică. Nu necesită argumente speciale faptul că între notarea clasică a unor observaţii şi înregistrarea video, audio a unor fapte, cea de a-II-a posibilitate este preferabilă pentru neta sa eficacitate, în special prin maxima fidelitate.

Cercetătorul care investighează domeniul complex al educaţiei poate face din observaţie o metodă importantă în cadrul demersurilor sale dacă:

- observaţia se realizează în baza unor **"categorii de observare"** (Walter Wolf) clar precizate pentru o temă sau alta de investigaţie. "Categoriile de observare astfel concepute trebuie să fie, evident, esenţiale, să prindă constantul cel mai puţin relativ. Numai astfel observaţia nu va rătăci printre contradicţiile procesului concret. Ele sunt esenţiale însă numai pentru cercetarea avută în vedere şi de aceea ele se stabilesc iarăşi pentru fiecare cercetare nouă" (13, p.88). Aşa după cum fiecare cercetare are propria sa structură conceptuală, şi observaţia angajează o structură teoretică referenţială (concepte);

- observaţia se efectuează respectând o **metodică proprie** şi "cere o pregătire amănunţită, o cultură deosebită şi deprinderi formate" (13, p.89), toate acestea îmbinate (cel puţin la modul imperativ) cu conştiinţa observatorului, cu concepţia sa originală despre lume şi viaţă şi cu pregătirea ştiinţifică de bază în domeniul ştiinţelor educaţiei, completate cu experienţa muncii de cercetare şi/sau la catedră;
- utilizarea acestei metode ar trebui să fie precedată de o **ucenicie** pentru însuşirea valenţelor potenţiale ale metodei observaţiei şi conştientizarea acestora atât de către practicieni, cât şi de către cercetători.

A învăţa să observi conduce la evitarea pericolului semnalat încă de Hegel de a considera familiarul drept cunoscut.

3.3. Experimentul

Întilnit mai întâi în sfera ştiinţelor naturii, experimentul ca metodă fundamentală de cercetare a realităţii a pătruns în secolul al XIX-lea şi în cadrul ştiinţelor care studiau omul şi relaţiile sale în societate. Utilizat în psihofiziologie (Fechner şi Wundt), în sociologie (Durkheim şi elevii săi), experimentul pătrunde prin psihologie şi în domeniul pedagogiei.

Alfred Binet este fondatorul psihologiei experimentale, dar şi unul dintre pionierii pedagogiei experimentale, pe fondul constituirii în secolul al XIX-lea a acelei pedagogii a experienţei dirijate prin "scolile noi" susţinute de pedagogi din Germania (Lietz, Wineken), Franţa (P. Godin, Freinet, Cousinet), Italia (M. Montessori), Elveţia (Ed. Claparede) sau America (J. Dewey).

A. Binet depăşeşte etapa pedagogiei "experienţei", pledează pentru şi fundamentează o pedagogie experimentală, analizând anumite funcţii psihice şi raportându-le la consecinţele pedagogice corespunzătoare. Considerând vechea pedagogie "o căruţă veche care scârţâie şi înaintează foarte încet, dar care, în fine, merge" (16, p.244), Binet admite că înnoirea poate veni din experiment şi anchetă,vizând în special psihologia copilului, deoarece "ele reprezintă experienţa, controlul, precizia, adevărul" (16, p.246).

Au fundamentat pedagogia experimentală, alături de A. Binet şi Buyse (Belgia), Lay şi Meuman (Germania), Claparede, Bovet, Dottrens (Elveţia).

În spaţiul românesc aceste idei foarte avansate au avut un ecou imediat datorită, între altele, şi a prezenţei lui A. Binet în Bucureşti în 1895, dar şi prin existenţa unui colaborator român - N. Vaschide - care a putut cunoaşte şi prelua spiritul acestui nou mod de gândire.

Neputând stabili o "graniţă" între ceea ce se numeşte "încercări" şi "experimente", Stanciu Stoian şi Vasile Iliescu consideră că poate fi apreciată "drept prima şcoală de experimentare din România" (17, p.4) aceea înfiinţată la Iaşi de George Cleobul, la începutul secolului al XIX-lea, din iniţiativă şi susţinerea materială a boierului Nicolae Rosetti Roznovanu. Autorii citaţi apreciază că în spaţiul românesc au existat oameni care au realizat "pe linia experimentalismului pedagogic, lucruri comparabile cu ceea ce s-a făcut în ţări mari sau reputate pentru astfel de opere" (17, p.5).

În aceste condiţii devin fireşti, teoretizările largi care s-au făcut în problema experimentului ştiinţific, în general, şi a celui pedagogic, în particular.

Pentru Tiberiu Nicola, orice experiment ştiinţific constă în:

1 - reproducerea şi reconstituirea fenomenelor în formă "pură";

2 - realizarea intenţionată a unor condiţii care în mod normal nu caracterizează fenomenul investigat;

3 - observarea, măsurarea efectelor, a rezultatelor obţinute prin intervenţia deliberată a cercetătorului.

Astfel, "locul central în structura logică a experimentului îl ocupă **transformarea intenţionată,** într-un anumit scop, a obiectelor şi fenomenelor realităţii în obiecte de cercetare" (18, p.7).

Experimentul pedagogic "presupune crearea unei situaţii noi, prin introducerea unor modificări în desfăşurarea acţiunii educaţionale cu scopul verificării ipotezei care a declanşat aceste inovaţii" (8, p.38). Cercetătorul care utilizează calea experimentală pentru a-şi verifica, testa propriile sale ipoteze încearcă - pe această cale - să controleze anumiţi factori ai procesului educativ, să surprindă relaţia invizibilă sau nebănuită dintre elementele situaţiei sau faptului pedagogic studiat şi pe acest fundament să propună o atitudine practică cu efect de optimizare.

Deoarece obiectul experimentării din sfera educaţiei este extrem de variat, nu numai complex, s-au realizat mai multe clasificări ale acestei metode, după mai multe criterii: (13, pp.127-128)

I după numărul persoanelor supuse experimentării:

a) experiment individual

b) experiment colectiv

II după scopul cercetării:

a) experiment de constatare (a existenţei unei situaţii, a unui fapt)

b) experiment de verificare

c) experiment creator (se crează un fenomen posibil)

III după condiţiile în care se realizează:

a) experiment de laborator

b) experiment natural (în clasă, familie, şcoală) şi care permite manifestarea subiectului investigat în mediul său firesc, familiar.

Deşi sunt utilizate deopotrivă, se recomandă verificarea rezultatelor experimentelor de laborator prin experimente naturale.

IV după problematica abordată prin experiment:

a) experiment general-pedagogic sau propriu-zis

b) experiment didactic.

Pentru experimentul general-pedagogic am putea nuanţa problematica abordată, delimitînd câteva domenii mai importante (8, p.43):

O studiul experimental al programelor de învăţământ şi respectiv al manualelor şi celorlalte materiale pentru studiul profesorilor şi al elevilor;

O studierea experimentală a personalităţii elevului în ipostaza sa de obiect-subiect al educaţiei;

O studiul personalităţii formatorului în prestaţia sa instructiv-educativă;

O explorarea experimentală a activităţii de evaluare, în special a randamentului şcolar.

Am putea consemna şi experimentele realizate în ultimul timp care vizează formarea formatorilor (in cadrul Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei şi în unele Case ale Corpului Didactic).

V. După durata experimentului:

a) de lungă durată (cel mai eficient)

b) de scurtă durată.

Experimentul pedagogic se desfăşoară în mai multe **faze:** faza pregătitoare, faza de efectuare şi de evaluare a rezultatelor. În etapa de efectuare propriu - zisă (care este de cea mai mare importanţă) cercetătorul intervine în evoluţia normală a faptului pedagogic cu o variabilă anumită (variabilă independentă), conformă ipotezei formulate prin cercetarea sa.

Variabilele unui experiment pot fi:

1. independente - care sunt reprezentate de elementele noi, de inovaţiile introduse de cercetător pe baza sistemului ipotetic prealabil. Independenţa acestor variabile se referă la faptul că prezenţa lor nu se constată în desfăşurarea normală a faptului pedagogic;

2. dependente - care apar în experiment ca efect, ca produs al variabilei independente controlate de cercetător. Ele "sunt formate din totalitatea modificărilor ce s-au produs în urma inovaţiilor introduse" (19, p.109);

3. intermediare - care "mijlocesc relaţiile dintre variabilele independente şi cele dependente. Ele sunt de natură psihică şi socială", (19, p.109) adică aparţin sferei personalităţii umane şi climatului psihosocial care intervin în acest proces. Aceste variabile intermediare pot fi considerate variabile exterioare (L.Vlăsceanu), iar de dorit ar fi ca în cursul desfăşurării unui experiment, intervenţia lor să se reducă la minim. În experimentare, pentru asigurarea valabilităţii rezultatelor, se pot utiliza grupuri în două ipostaze:

a) grupul experimental (în care se introduc variabile independente şi se urmăresc sistematic efectele acestora);

b) grupul "martor" sau de control (în care nu se intervine de către cercetător cu nici o variabilă şi în care faptul pedagogic are o desfăşurare normală). Utilizarea experimentului pedagogic oferă, desigur, cercetătorului o mare libertate de acţiune, dincolo de dificultăţile inerente unei astfel de iniţiative. Cu toate acestea, nimic nu poate justifica (nici chiar dorinţa progresului ştiinţific) eludarea măsurii necesare în cercetarea ştiinţifică, ceea ce aduce în dezbatere problema limitelor morale ale cercetărilor experimentale. "Credem (spunea Emile Planchard) că există drepturi imprescriptibile ale persoanei umane, pe care nici unui pedagog nu-i este îngăduit să le dispreţuiască. Ni se pare că este inadmisibil să ceri vreodată cuiva să comită o faptă rea" (20, p.36). Este de dorit ca în cercetarea pedagogică să se utilizeze pe o scară tot mai largă experimentul. Câştigul oferit prin această metodă de investigaţie a realităţii educative este întotdeauna dublu: de ordin teoretic - cognitiv (prin cunoaşterea nouă a unor aspecte legate de educaţie, învăţământ, şcoală) şi de ordin practic (prin introducerea de elemente noi în acţiunea formativă).

3.4. Analiza produselor activităţii şcolare

Activitatea elevilor ca subiecţi ai educaţiei se poate materializa în diverse produse: caiete de teme, lucrări scrise, desene etc. Analiza acestora ocazionează posibilitatea unor aprecieri, evaluări asupra muncii elevilor, asupra formatorilor acestora în contextul unui climat general educativ determinat de o anumită politică

educaţională. Se pot realiza cercetări având ca bază de studiu tocmai aceste rezultate, în funcţie de criterii ordonatoare pentru observaţii şi analize realizate. Rezultatele muncii în instituţia şcolară (oglindind şi activitatea profesorului) pot fi sintetizate şi în diferite documente: catalogul şcolar, planurile de învăţământ, programele şcolare, planificările calendaristice etc. Ele oferă o imagine a educaţiei în anumite etape, ceea ce le transformă în obiect de studiu în diverse cercetări pedagogice. Analiza tuturor acestor produse oferă atât prilejul unor reflecţii retroactive, cât şi posibilitatea elaborării de previziuni referitoare la dezvoltarea personalităţii elevilor. În literatura pedagogică metoda analizei produselor activităţii şcolare poate apare corelată cu cercetarea documentelor şcolare, deşi ea apare şi ca metodă de sine stătătoare.

3.5. Ancheta prin interviu

Metoda anchetei se poate realiza prin interviu - convorbire şi prin chestionar. **Interviul** presupune formularea unor întrebări relevante pentru finalitatea cercetării, unui intervievat, oferind imaginea opiniilor şi atitudinilor celor cu care se discută despre o problemă sau alta de ordin educativ-pedagogic. Desfăşurarea discuţiei "faţă în faţă", cum este interviul, se bazează pe o pregătire prealabilă a unor întrebări. Interviul poate fi:

- **structurat** (atunci când succesiunea şi forma lingvistică a întrebărilor este pregătită anterior cu minuţiozitate) şi
- **nestructurat** (în situaţia în care se precizează exact doar problema pusă în discuţie şi se dau indicaţii generale pentru orientarea ideilor ca atare, fără a se urmări mersul discuţiei pas cu pas).

În cea de a-II-a variantă se manifestă mult mai multă flexibilitate, elasticitate, lăsând loc intervenţiilor "incitante" din partea celui care realizează interviul.

O variantă de interviu este **convorbirea** cu o largă aplicabilitate în scopuri terapeutice. Dacă interviul vizează o singură persoană, convorbirea poate antrena atât o persoană, cât şi un grup. În literatura de specialitate se poate întâlni atât perspectiva interviului având ca variantă a sa convorbirea (L.Vlăsceanu), cât şi situaţia inversă, adică convorbirea având ca variantă interviul (Nicola, D.Farcaş).

3.6. Ancheta prin chestionar

Chestionarul este utilizat pe scară largă în cercetările pedagogice ca şi în cele sociologice în general şi cuprinde o succesiune de întrebări având ca finalitate obţinerea de răspunsuri ajutătoare în abordarea temei de cercetare. **Întrebările** utilizate în construirea unui chestionar pot fi:

- **întrebări închise** (în cazul în care la o întrebare se dă un număr de 2 sau 3 răspunsuri posibile (da, nu, nu ştiu), iar fiecare persoană chestionată va alege unul din răspunsuri conform propriei sale opţiuni);
- **întrebări deschise** (în cazul în care întrebarea nu are un răspuns pre - formulat, lăsând totală libertate de formulare a răspunsului celui chestionat);
- **întrebări cu răspunsuri la alegere** (precodificate, în cazul când unei întrebări i se formulează răspunsuri nuanţate de către cercetător, iar cei chestionaţi vor opta pentru unul din răspunsurile aşteptate sau vor propune o variantă originală de

răspuns).

Raportându-le la tipul de întrebări utilizate, chestionarele pot fi: chestionare închise, deschise, precodificate şi mixte. Indiferent de structura unui chestionar, aplicarea sa cu efecte pozitive pentru cercetare solicită respectarea unor exigenţe de formulare a întrebărilor, de aplicare a chestionarului, de explicitare a scopului utilizării lui, de prelucrare a datelor obţinute în urma chestionării.

Faptul utilizării pe o scară foarte largă a acestui instrument nu are însă semnificaţia facilităţii întrebuinţării acestui instrument de cercetare.

3.7. Metoda panel

Această metodă conduce la realizarea unei cercetări de tip longitudinal şi are utilitate în culegerea de date caracteristice pentru o aceeaşi persoană în perioade diferite de timp. După L.Vlăsceanu această modalitate investigatoare are următoarele caracteristici:

a) periodizarea investigaţiei empirice;

b) păstrarea constantă a eşantionului de persoane investigate (grup panel);

c) comparabilitatea rezultatelor investigaţiei utilizând şi date culese prin metode de tip "tranversal".

3.8. Tipurile cercetării pedagogice

Analiza multiplelor cercetări efectuate asupra educaţiei, a învăţământului şi a şcolii a evidenţiat existenţa a două tipuri de cercetări şi anume: cercetări observaţionale (neexperimentale) şi cercetări experimentale (I.Nicola).

Cercetarea observaţională angajează un observator care, în baza scopului cercetării şi a indicatorilor observaţionali, sesizează, observă faptul ca atare, interpretabil din prisma semnificaţiei sale intrinseci şi a ipotezei cercetării.

Cercetarea experimentală determină acţiuni educaţionale provocate de cercetător sub formă de experiment, asigurând manifestarea iniţiativei şi a creativităţii cercetătorului, faptul acesta presupunând însă "îngrădiri de ordin moral şi limite tehnice" (20, p.5).

H.H.Mc Aschan a formulat o taxonomie a cercetărilor utilizând raporturile dintre tipurile, obiectivele şi funcţiile cercetării (21):

TIP	OBIECTIV	FUNCŢIUNE
A. **Experimental** - fundamentală; - concret-analitică; - operaţională;	 teoretic faptic practic	explicativă descriptivă practic-acţională ameliorativă
B. **Neexperimental** - constatativă; - istorică; - operaţională;	 teoretic faptic practic	explicativă descriptivă practic-aplicativă ameliorativă.

4. Inovarea în învăţământ

Cercetarea pedagogică este modalitatea fundamentală de căutare, dar şi de afirmare a schimbării în domeniul educaţiei, a înnoirii prin inovaţie sau reformare.

4.1. Schimbare şi inovare pedagogică

Termenul de "schimbare" subordonează inovaţia şi reforma deoarece reforma (ca instituţie) vizează schimbările de ansamblu a contextului de desfăşurare a învăţământului, concetrând "un grup de inovaţii în cadrul unui model unitar şi echilibrat, menţinând sinergia internă a structurilor" (22, p.42), iar inovaţia marchează noul ca ceva mai bun, la îndemâna tuturor cadrelor didactice şi la toate nivelele. Aşadar, "inovaţia se produce când are loc o schimbare. Atunci când aceasta din urmă este rapidă şi intensă şi numărul inovaţiilor este mare"(23, p.7).

Descoperind noul şi afirmându-l, cercetarea ştiinţifică aduce schimbări benefice pentru factorii implicaţi în formarea noilor generaţii, ajutând şcoala să fie mai mobilă în faţa înnoirii însăşi a vieţii, înnoire care a condus la pierderea monopolului educaţiei de către instituţia şcolară.

Cercetarea ştiinţifică în domeniul educaţiei îşi propune conştient şi planificat să introducă inovaţii, adică schimbări cu rezistenţă în timp, cu "utilizare pe scară largă fără a-şi pierde însuşirile iniţiale" (14, p.368).

Pentru J.Hassenforder "inovaţia este o formă de sondaj cu ajutorul căreia o societate se îndreaptă spre viitor" (23, p.91), iar pentru Richland (24, p.144) "inovaţia este... selecţia, organizarea şi utilizarea creatoare a resurselor umane şi materiale după metode interzise care permit atingerea unui nivel mai ridicat în realizarea obiectivelor propuse."

4.2. Procese şi nivele ale inovaţiei pedagogice

La realizarea inovaţiilor concură, după părerea englezului W.Westley trei procese (25, p.17):

① ca schimbări secundare, lente, dar cu sens ameliorativ pentru sistemul global (exemplu: introducerea unui nou manual);
② ca elaborare permanentă de idei noi pe care sistemul le primeşte şi le transmite agenţilor săi (ca teorie "populară" despre inovaţie);
③ ca schimbare generată de o decizie a autorităţii care dă şi instrucţiuni de aplicare în practică pentru aceasta.

În sistemele şcolare pot fi introduse schimbări ce pot fi grupate în 3 categorii (25, pp.19-20):

❶ schimbări "materiale" (afectând baza materială a şcolii, îmbunătăţind-o);
❷ schimbări de "concepţie" (cu efecte asupra programelor de învăţământ, a metodelor de transmitere-receptare a cunoştinţelor);
❸ schimbări în relaţiile interpersonale (cu privire la relaţia profesor-elev, profesor-cadre administrative, profesor-profesor).

În funcţie de nivelul pe care îl vizează, inovaţia se poate regăsi la:

■ nivelul sistemului de învăţământ (inovarea macroeducaţională sau reforma şcolară) şi constă într-un "complex unitar de inovaţii, adoptat în condiţiile în care mutaţiile social-economice, politice şi culturale sunt atât de puternice încât vechiul sistem de educaţie şi învăţământ devine necorespunzător" (14, p.368);

■ nivelul componentelor sistemului instructiv-educativ: noi planuri de învăţământ sau programe şcolare, noi tehnici de instruire sau mijloace de învăţământ (inovarea microeducaţională).

4.3. Rezistenţa în faţa inovării

La scară globală, întreaga lume resimte nevoia acută de schimbare în educaţie. Impunerea acesteia nu este întotdeauna uşoară, iar în spaţiul şcolii se pare că apare un număr foarte mare de rezistenţe la înnoire, pe care le-am reprezenta şi în forma următoare (25, p.57):

Inovaţia = necesitate - rezistenţă

Observăm şi faptul că acceptarea schimbării depinde nu numai de calitatea inovaţiei propuse, ci şi de percepţia acesteia de către aceia cărora li se prezintă ea. "Psihosociologul se confruntă cu conservatorismul, teama de schimbare, dorinţa de menţinere. Subiecţii schimbării, chiar atunci când declară dorinţa de transformare, în realitate doresc să nu fie obligaţi să inventeze comportamente noi, să nu renunţe la stereotipuri şi obiceiuri (26, p.41)."

Mai mult, în ceea ce priveşte corpul didactic, de care depinde succesul sau eşecul inovaţiei, el are o rezistenţă la ideile noi explicabilă după opinia lui Jean Thomas prin:

✘ argumente psihologice (inovaţiile ameninţă securitatea);

✘ argumente practice (se cer dovezi pentru inovaţii, iar "nenorocirea este că pedagogia cea mai subtilă nu este încă în stare să pună la dispoziţie dovezi obiective în legătură cu eficacitatea unei inovaţii" (27, p.108);

✘ argumente de ordin profesional (se gândesc că schimbările venite din exterior împietează asupra domeniului lor de competenţă şi îi irită faptul că văd amatori luând decizii fără să-i consulte şi fără să prevadă dificultăţile care vor rezulta din ele (27, pp.106-107).

NOTE ŞI REFERINŢE

1. Cătălin Zamfir - *Strategii ale dezvoltării sociale*, Bucureşti, Editura Politică, 1977.

2. P.L.Kapiţa - *Experiment, teorie, practică*, Bucureşti, Editura Politică, 1981.

3. *Dicţionarul explicativ al limbii române*, Bucureşti, Editura Academiei RSR, 1984.

4. Henri H.Stahl - *Teoria şi practica investigaţiilor sociale*, vol.I, Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1974.

5. Jean Piaget - *Dimensiuni interdisciplinare ale psihologiei*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1972.

6. George Văideanu - *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Bucureşti, Editura Politică, 1988.

7. *Pedagogie, ghid pentru profesori*, vol.I (coordonator George Văideanu), Universitatea "Al.I.Cuza", Iaşi, 1982.

8. Ion Drăgan, Ioan Nicola - *Cercetarea psihopedagogică*, Târgu-Mureş, Editura Tipomur, 1993.

9. OECD, *L'einseignement obligatoire face a l'evolution de la societe*, Paris, OECD, 1983.

10. *Perfecţionarea şi autoperfecţionarea educatorului*, Bucureşti, 1981.

11. Jean Piaget - *Psihologie şi pedagogie*, Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1972.

12. J.D.Bernal - *Ştiinţa în istoria societăţii*, Bucureşti, Editura Politică, 1964.

13. Stanciu Stoian - *Cercetarea pedagogică*, Bucureşti, Editura Politică, 1969.

14. Ion Cerghit şi Lazăr Vlăsceanu - *Curs de pedagogie*, Universitatea din Bucureşti, 1988.

15. Vasile Miftode - *Introducere în metodologia investigaţiei sociologice*, Iaşi, Ed. Junimea, 1982.

16. Alfred Binet - *Ideile moderne aespre copii*, Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică. 1975.

17 Stanciu Stoian, Vasile Iliescu - *Contribuţii la istoricul cercetării pedagogice şi al şcolilor experimentale din România*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1967.

18. Tiberiu Nicola - *Experimentul social*, Craiova, Editura Scrisul Românesc, 1973.

19. Ioan Nicola, Domnica Farcaş - *Teoria educaţiei şi noţiuni de cercetare pedagogică*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1993.

20. Emile Planchard - *Cercetarea în pedagogie*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1972.

21. H.H.Mc Aschan - *Elements of Educational Research*, New York, 1963, apud Ana Gugiuman - *Proiectarea cercetării pedagogice* în Revista învăţământului preşcolar nr. 2-3/1991, p.105.

22. Cezar Bârzea - *Reforme de învăţământ contemporane. Tendinţe şi semnificaţii*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1976.

23. J.Hassenforder - *Inovaţia în învăţământ*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1986.

24. M.Richland - *Traveling seminar and conference for/the implementation of educational innovations*, Santa Monica, California, Systems Development Corp, 1965, apud A.M.Huberman *Cum se produc schimbările în educaţie. Contribuţie la studiul inovaţiei*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978.

25. A.M.Huberman - *Cum se produc schimbările în educaţie. Contribuţie la studiul inovaţiei*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1978.

26. Adrian Neculau - *Psihologie socială*, Universitatea "Al.I.Cuza", Iaşi, 1985.

27. Jean Thomas - *Marile probleme ale educaţiei în lume*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1977.

28. Ana Gugiuman - "Proiectarea cercetării pedagogice" în *Revista învăţământului preşcolar* nr. 2-3/1991.

29. Pentru studiul problemelor eşantionării se poate studia lucrarea recent apărută, *Statistica şi teoria sondajului* de Dumitru Porojan, Bucureşti, 1993.

30. Tiberiu Bogdan - "Aspecte ale relaţiei operator-subiect în cadrul anchetei sociologice" în volumul *Metode şi tehnici ale sociologiei*, Bucureşti, Editura Didactică şi pedagogică, 1970.

SH Editura "Spiru Haret"

Casa Corpului Didactic
Str. Octav Botez, nr. 2 A,
Iaşi, 6600

Cărţi în curs de apariţie:

Ion GĂVĂNESCUL, **Texte pedagogice alese,** *ediţie îngrijită de Liliana STAN.*

Viorica PĂDURARU, **Matematica pentru învăţători.**

Neculai AVASÂLCEI, **Caiete de matematică pentru clasa a II-a.**

Dumitru PURŢUC, **Probleme de metodică specifice disciplinelor tehnice.**

Liliana STAN, **Educaţie morală.**

Vasile FETESCU, **Preocupări pedagogice.**

Consilier editorial: *Adina ANDREI*

ISBN - 973 - 96630 - 0 - 1